



Pedagogická
fakulta
Faculty
of Education

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

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích

Pedagogická fakulta

Katedra pedagogiky a psychologie

Zkoumání pedagogického vztahu v prostředí málotřídní školy

Diplomová práce

Jana Kunešová

Prohlášení:

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

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

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

V Českých Budějovicích, 2.1.2020

Jana Kunešová

Poděkování:

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

Abstrakt:

Diplomová práce se zabývá problematikou málotřídních škol. Cílem diplomové práce bylo popsat specifika vztahových sítí v prostředí málotřídních škol, popřípadě objevit odlišnosti od škol plně organizovaných. V teoretické části jsou charakterizovány malotřídní školy a jejich specifika. Stručně je nastíněna historie málotřídních škol v České republice i jejich současný stav v České republice a v zahraničí. Pozornost je věnována především vztahové síti v malotřídních školách. Praktická část obsahuje realizovaný kvalitativní výzkum, jehož cílem bylo analyzovat specifika vztahových sítí v prostředí málotřídních škol, popsat jejich klima a specifika málotřídní školy jako instituce. Výzkum se také zabývá otázkou možných rozdílů mezi školami málotřídními a plně organizovanými. Výzkumný soubor tvořilo 9 učitelů a ředitelů ze tří málotřídních škol v Jihočeském kraji, s nimiž byly vedeny polostrukturované rozhovory. Data byla následně kvalitativně zanalyzována prostřednictvím kódování. Z výzkumu vyplynulo, že za hlavní výhody málotřídních škol považují respondenti rozvoj sociálních dovedností žáků, možnost intenzivní individuální práce se žáky, školní a třídní klima napomáhající prevenci proti šikaně a jiným sociálně patologickým jevům a vhodné vzdělávací podmínky pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Jako hlavní nevýhodu málotřídních škol zmiňují respondenti náročnost funkcí ředitele školy i učitelů ve spojitosti s vysokými nároky na organizaci vyučování.

Klíčová slova:

Klima školy, málotřídní škola, plně organizovaná škola, rodiče, učitel, vztahy, žák.

Abstract:

This thesis focuses on the concept of multi-grade schools. The aim is to describe the social networks in multi-grade schools and to discover some differences from traditional single-grade schools. The theoretical part of this thesis characterizes multi-grade schools and their specifics. The history of multi-grade schools and their current state in the Czech Republic and abroad is also briefly outlined in this part. The attention is mainly paid to the social network of multi-grade schools. The practical part describes the qualitative research carried out, the aim of which was to analyze the social networks of multi-grade schools, to describe the specific climate of these schools and the existence of the multi-grade schools as an institution, and also to focus on describing possible differences between multi-grade and single-grade schools. The research sample consisted of 9 teachers and headteachers from three multi-grade schools in the South Bohemian Region, with whom semi-structured interviews were conducted. Data were analyzed using the clustering. Research has shown that the main advantages of multi-grade schools include the development of pupils' social skills, the possibility to work with pupils individually and a better school and class climate which prevents bullying and other socio-pathological phenomena. These schools also offer suitable educational conditions for pupils with special educational needs. The disadvantages include especially the difficulty of the work of the school headteachers and also of the teachers, who have high demands on the organization of teaching.

Key words:

School climate, multi-grade schools, single-grade schools, parents, pupils, teachers, social network.

Obsah:

Úvod	8
Teoretická část	9
1 Málotřídní škola – škola venkovská	9
1.1 Historie málotřídní školy	10
1.2 Vznik a podmínky fungování málotřídních škol	15
1.3 Málotřídní školy v Evropě	17
1.4 Struktura málotřídních škol	19
1.5 Specifika málotřídních škol	20
1.5.1 Vyučovací hodina na málotřídní škole	21
1.5.2 Metody a formy výuky	22
1.6 Rozdělení školy podle počtu tříd	23
1.7 Řízení málotřídní školy	25
1.8 Klima málotřídních škol a tříd	28
1.9 Plně organizovaná škola a přestup na plně organizovanou školu	30
1.10 Možná pozitiva a negativa malotřídních škol	32
2 Aktéři na málotřídní škole	34
2.1 Učitel	34
2.2 Žák	36
2.3 Rodič	38
2.4 Vzájemné vztahy v prostředí malotřídní školy	40
2.4.1 Vztah žák/žák	40
2.4.2 Vztah učitel/žák	41
2.4.3 Vztah rodič/učitel	43
Praktická část	45
3 Popis výzkumného šetření	45
3.1 Cíle výzkumu a výzkumné otázky	45
3.2 Metodika výzkumu	45
3.2.1 Charakteristika respondentů	47
4 Vyhodnocení rozhovorů	49
4.1 Fungování málotřídní školy	49

4.1.1	Existence málotřídních škol.....	49
4.1.2	Řízení málotřídní školy.....	50
4.1.3	Atmosféra málotřídní školy.....	51
4.2	Diferenciace mezi málotřídními a plně organizovanými školami.....	52
4.2.1	Srovnání malotřídní a plně organizované školy.....	52
4.2.2	Postoj respondentů k málotřídní škole.....	53
4.3	Vzájemné vztahy s rodiči a s žáky, vztahy mezi žáky.....	54
4.3.1	Vztahy s rodiči.....	54
4.3.2	Vztahy mezi žáky.....	56
4.3.3	Vztahy učitelů k žákům.....	57
4.4	Specifika málotřídních škol.....	57
4.4.1	Hodnocení kladů a záporů malotřídní školy.....	58
4.4.2	Specifika málotřídní školy.....	59
4.4.3	Přestup z plně organizované školy do školy malotřídní.....	60
5	Vyhodnocení výzkumných otázek.....	62
6	Zkušenost výzkumníka po sběru dat.....	64
7	Diskuze.....	67
	Závěr.....	71
	Použitá literatura.....	73

Úvod

Po politických změnách v roce 1989 se začalo významným způsobem proměňovat i české školství. Objevily se alternativní školy známé ze zahraničí, přebírány byly modely vzdělávání, které kladou důraz na respekt vůči žákovi a jeho vzdělávacím potřebám a které též podporují větší míru participace žáka na vzdělávacím procesu. Docházelo i k obnově některých dřívějších koncepcí vzdělávání. Jednu z forem vzdělávání, která na území dnešní České republiky existovala již na počátku 20. století, představují školy málotřídní. Během komunistického režimu byly tyto školy v hojné míře rušeny, ovšem v současné době se jim dostává značné podpory ze strany veřejnosti a mnozí rodiče v nich spatřují ideální způsob, jak zajistit svým dětem optimální průpravu pro život ve společnosti i v místní komunitě.

Praxe, kterou jsem absolvovala na málotřídní škole, mě natolik uchvátila, že jsem z tohoto tématu čerpala ještě dlouho potom. Chtěla jsem se dozvědět více o názorech na málotřídní školy od samotných učitelů a načerpat také teoretické informace o specifikách málotřídních škol.

Hlavním cílem mé práce je proto popsat specifika vztahových sítí v prostředí málotřídních škol a ustanovit odlišnosti od škol plně organizovaných. Téma považuji za zásadní, neboť právě primární škola vytváří základní vazbu dítěte k autoritě a v ideálním případě ji i pozitivně formuje a rozvíjí. (např. Vágnerová, 2000)

V první části práce se věnuji teoretickým poznatkům, které jsou zaměřené na ústřední pojmy studovaného tématu: např. na historii a vývoj malotřídního školství v ČR a v dalších zemích Evropy, na fungování málotřídní školy jako instituce, na problematiku přestupu žáků na plně organizovanou školu ze školy malotřídní. Dále se zaměřím na problematiku vztahových sítí ve školství.

Druhá, praktická část je opřena o zrealizovaný výzkum s cílem odpovědět si na stanovené výzkumné otázky. Hlavní výsledky výzkumu jsou shrnuty v diskusi, v níž jsou komparovány s teoretickými východisky a dříve realizovanými výzkumy na toto téma.

Teoretická část

1 Málotřídní škola – škola venkovská

V roce 1933 se s pojmem „málotřídní škola“ setkáváme v učebních osnovách, za pregnantní současnou definici považujeme např. tuto: „*Za málotřídní školu je označována taková škola, v jejíž alespoň jedné třídě jsou vyučováni žáci více než jednoho ročníku.*“ (Průcha, 2012, s. 68)

Podle Trnkové, Knotové & Chaloupkové (2010) můžeme málotřídní školy zařadit mezi tzv. **neúplně organizované**. Ty mají jen jeden stupeň s méně než 5 třídami a jsou typické zejména pro venkov. Takovéto školy jsou důležitou součástí občanské vybavenosti venkovských obcí, patří mezi klíčové instituce v obci a pomáhají zlepšovat kvalitu života na venkově. Venkovská škola se liší od plně organizované školy především svojí působností: je zpravidla jediná na vesnici, její postavení je výsadní. Od málotřídních škol se vždy očekávalo (a očekává), že se budou věnovat nejen výchově a vzdělávání dětí, ale v obci budou rozvíjet také kulturní činnost a další mimoškolní aktivity. O škole na venkově tak můžeme mluvit jako o „srdci“ obce.

Význam málotřídních škol se v průběhu let změnil. Jak vysvětluje Valachová (2005), v době komunismu začaly být malotřídní školy rušeny. Kritika se ovšem dle Dvořákové, Koláře, Tvrzové & Váňové (2015) nesoustředila pouze na ekonomickou náročnost provozu málotřídních škol. Bylo předpokládáno, že ve školách městských, či obecně školách větších, umožňujících vzdělávání žáků v homogenních třídách z hlediska věku, je lepší organizace výuky a kvalitnější vzdělávací nabídka. Valachová (2005) doplňuje, že zájem o malotřídní školy začal na území dnešní České republiky narůstat po roce 1989. Přínos začal být spatřován nikoliv pouze v dostupnosti školy pro místní děti, které tak nemusely dojíždět za vzděláváním, ale málotřídní školy začaly být spojovány také s kulturním a místním dědictvím, které napomáhaly a pomáhají dále reprodukovat a rozvíjet. Jsou vnímány jako symbol demokracie, národních tradic. Tyto školy existují i v zahraničí a jsou vyzdvihovány zejména pro možnost tvůrčí pedagogické práce, nižší počet žáků či kladné působení na posilování sociálních dovedností žáků.

Pro málotřídní školu se užívá též termín škola venkovská. Venkovskou školu vymezují Průcha, Walterová & Mareš (2001) jako vzdělávací instituci, která se nachází v prostředí venkova, kdy se tedy může jednat o vesnici, případně malé město. Podmínky fungování,

včetně vzdělávání žáků, se v mnoha parametrech liší od fungování školy městské. Základním rozdílem je velikost školy, od čehož se odvíjí i počet žáků, který je ve venkovské škole oproti škole městské mnohem nižší. Primárně však hlavní rozdíl spočívá v tom, jak je vzdělávání koncipováno, a to ve smyslu kooperace významných aktérů vzdělávání, za které nejsou považováni pouze učitelé a žáci, ale též rodiče žáků a celkově komunita, v níž se škola nachází. Žáci venkovské školy tak mohou mít (podle autorů) jiné zkušenosti než žáci škol městských. Mezi oběma typy škol existují kvalitativně i kvantitativně odlišné vztahy mezi školou a rodinou a školou a komunitou.

Jako hlavní rys málotřídní školy uvádí Zormanová (2015) malý počet žáků ve třídě, což učitelům umožňuje se jim individuálně věnovat v mnohem větší míře než ve školách městských. Žáci též mají v rámci výuky širší možnosti projevu a mohou se aktivněji podílet na výuce. K tomu slouží i specifické vzdělávací formy málotřídních škol. Značným přínosem je též příležitost mladších žáků učit se od žáků starších, zatímco starší žáci tím mají příležitost rozvíjet své sociální dovednosti. Podle Zormanové (2015) mezi žáky také panuje větší pocit sounáležitosti. Můžeme proto konstatovat, že věková heterogenost žáků v jedné třídě je tedy přínosná pro obě věkové skupiny. Také vztahy v nepočetném učitelském kolektivu mohou být hlubší. Učitelé též ve větší míře znají rodiče žáků a jejich rodinné zázemí a spolupráce školy a rodiny je tak srdečnější a intenzivnější. Za hlavní nevýhody práce učitele v málotřídní škole autorka považuje vyšší nároky, které jsou na ně kladené (zejména co se týče organizace výuky, volby vhodných didaktických metod apod.).

I pro tato specifika tak Průcha (2012) řadí málotřídní školy ke školám alternativním. Je to dáno kromě výše uvedeného též např. častějším využíváním skupinového vyučování a akcentováním principu otevřenosti. Autor také zdůrazňuje funkci málotřídní školy coby důležitého společenského a kulturního centra obce.

1.1 Historie málotřídní školy

V roce 1774 byla na českém území zřízena povinná školní docházka s třemi typy škol: triviální, hlavní a normální, přičemž všechny tyto typy škol byly organizovány jako školy málotřídní. Na jednoho učitele připadalo až 80 dětí. Pojmy „plně organizovaná škola“ a „neúplně organizovaná škola“ se poprvé začaly odlišovat až kolem roku 1848 a rok 1869 pak přinesl další změny ve školství – prodloužení školní docházky na osm let a zřízení nových druhů škol. (Trnková, Knotová & Chaloupková, 2010)

Práce učitelů na málotřídních školách byla kvůli velkému počtu žáků ve třídách velmi náročná a v 70. letech 19. století se proto objevuje snaha tyto počty snižovat. Bohužel tyto návrhy zůstaly bez odezvy. Nejrozšířenějším typem byly školy dvoutřídní, což např. u osmiletých škol znamenalo mít v jedné třídě tři až pět ročníků a to velmi stěžovalo práci učitele. (Trnková, Knotová & Chaloupková, 2010)

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

Za první světové války se počty značně snížily kvůli demografickému vývoji obyvatelstva. Klesala dětská populace, došlo ke snížení porodnosti dětí a zvýšení dětské úmrtnosti. Tento stav na našem území trval do roku 1925/1926, kdy více než 80 % škol bylo organizováno jako školy málotřídní, ovšem došlo k redukci výukových obsahů. Od školního roku 1932/33 se počet žáků z ekonomických důvodů dále snížil na 50, neboť naše hospodářství nebylo schopno zajistit dostatek hmotných materiálů a vybavení. (Trnková, Knotová & Chaloupková, 2010)

V roce 1948 byl vydán školský zákon, jehož součástí bylo zřízení „školy národní pro žáky ve věku 6–11 let“ (Trnková, Knotová & Chaloupková, 2010, s.43) s cílem sjednocení nižšího středního školství pro celou populaci. Maximální počet dětí ve třídě byl stanoven na 40 (v 1. třídě na 30). Pokud by počet žáků klesl pod 20, škola měla být zavřena. Délka povinné školní docházky byla stanovena na 9 let. Každý ročník málotřídní školy měl mít samostatné oddělení a stejné osnovy jako ve školách plně organizovaných. Výsledkem tak měla být stejná úroveň všech obecných škol. (Trnková, Knotová & Chaloupková, 2010)

Kořínek (1975) uvádí, že ve školním roce 1951/1952 bylo zavedeno Ministerstvem školství opatření tzv. rozšířeného vyučování, které umožňovalo učitelům si prodloužit úvazek o 6–10 hodin týdně. Důsledkem bylo, že alespoň v některých hodinách byly ročníky vyučovány samostatně.

V 60. letech se málotřídní školy začaly rušit z ekonomických důvodů. Na udržování škol nebyl dostatek financí a většina škol měla proto nevyhovující podmínky k výuce. Stát začal podporovat pouze výstavbu plně organizovaných škol, které byly zřizovány zejména ve střediskových oblastech (Trnková, Knotová & Chaloupková, 2010). Nicméně jak zdůrazňuje

Hintnaus (1993), likvidace málotřídních škol byla vedena nikoliv z didaktických, ale primárně z politických důvodů. Trnková (2006) dále rozvádí, že politické intervence v oblasti školství začaly v roce 1951 revizemi učebnic národních a středních škol, které se jevily jako nedostatečné z hlediska ideologické výchovy. Následovaly nové školní osnovy a zároveň vznikala nový školský zákon, který byl uveden v platnost v roce 1953 a jehož hlavním cílem bylo posílení jednoty školského systému. V souvislosti s tím začala sílit kritika málotřídních škol, která se soustředila zejména na vysoké náklady na tyto školy v poměru k malému počtu žáků. Zároveň s tím probíhala také změna osídlení a dopad měl i rozvoj jednotlivých odvětví národního hospodářství na venkově. Výsledkem byla reforma vnější organizace málotřídních škol. V roce 1960 vešel v platnost zákon č. 36/1960 Sb., jenž upravil regionální správní uspořádání země a ustanovil větší správní obvody, s čímž souvisela i redukce počtu okresů. Obce se začaly dělit na základě perspektivnosti a ty neperspektivní byly označeny za sídliště nestřediskového významu a měly být zrušeny. Nebyly sem plánovány žádné investice, a to včetně tamních škol. Středisková sídelní soustava vešla v platnost v roce 1971. Ještě v 60. letech tvořily jednotřídky 26,6 % všech elementárních škol, což bylo dáno i tím, že od roku 1958 mohla být v obci založena škola, pakliže v předpokládaném obvodu bylo dle tříletého průměru alespoň 20 dětí povinných chodit do 1.–5. ročníku a zároveň tyto děti neměly možnost navštěvovat jinou školu (povolená docházka činila 3 km). Odlehlé obce většinou disponovaly autobusovou linkou uzpůsobenou pracujícím, nikoliv dětem absolvujícím povinnou školní docházku. V roce 1965 mělo 48 % malotřídních škol povolenou výjimku v počtu dětí (mohly mít méně než 20 dětí). Ekonomické náklady na provoz těchto škol tedy byly značné, nicméně hlavním důvodem pro rušení málotřídních škol bylo již zmiňované rozhodnutí z konce 60. let, že se bude podporovat pouze výstavba plně organizovaných škol, a to jen ve střediskových obcích 1. stupně (které tvořily základní organizační jednotky venkovského osídlení). V souvislosti s touto restrukturalizací venkovského osídlení pak začaly být rušeny i málotřídní školy, a to ve třech etapách. Nejprve se zrušily jednotřídky s podlimitním počtem žáků, po vyřešení dopravy docházelo k přístavbě školních budov a ve třetí fázi byly budovány internátní školy pro žáky z odlehlých regionů. Koncepce výuky se novému systému měla přizpůsobit také (první stupeň se například zkrátil jen na 4 ročníky, což dále vedlo ke zvyšování nároků na učitele).

Vrchol rušení málotřídních škol nastal mezi lety 1976–1980. V letech 1976–1989 se snížil počet jednotřídek v malých obcích dvanáctkrát a ve školním roce 1980/1981 ztratilo školu

více než 2 000 obcí. K obratu pak dochází až v druhé polovině 80. let v souvislosti s politickým uvolňováním v důsledku politiky M. S. Gorbačova, kdy se naopak začaly zpochybňovat výhody rušení málotřídních škol. Po roce 1989 pak obce nově dostaly možnost stát se zřizovateli málotřídních škol, čehož se v mnoha obcích plně využilo: mezi lety 1990–1996 vzniklo 308 nových základních škol (většina byla neúplných málotřídních).

Mezi lety 1990 a 1996 došlo k dalším legislativním úpravám. Novela školského zákona č 172/1990 Sb. zkrátila povinnou školní docházku z 10 let na 9 let a základní škola se prodloužila z 8 na 9 let. Devátý ročník ovšem nebyl pro žáky povinný, a proto většina dětí odcházela na střední školu rovnou z osmého ročníku a v devátém ročníku tak často zůstal jen nízký počet žáků. V červnu 1995 tuto situaci změnila novela školského zákona, která zavedla povinný 9. ročník a prodloužila 1. stupeň ZŠ na 5 let (Trnková, Knotová & Chaloupková, 2010). Od školního roku 1995/1996 tak docházka do základní školy začala korespondovat s délkou povinné školní docházky. (Cibulková, Klenková & Novotný a kol., 2005)

První stupeň sestával opět z 5 ročníků, což na některých školách vedlo ke zvýšení počtu žáků, zatímco jiné školy touto změnou spíše utrpěly. Školy byly nově zřizovány přímo obcemi, které také financovaly jejich provozní náklady. Minimální počet žáků v jedné třídě byl státem stanoven na 13. Pokud počet žáků klesl pod tento limit, škola mohla počet tříd snížit, ale neřídka tím došlo i k zániku celé školy. Stát hradil peníze pouze na minimální počet 13 žáků a pokud si obce chtěly své školy udržet (neboť tyto přispívaly k sociálnímu i kulturnímu životu obce), musely dorovnávat deficit v jejich rozpočtu z vlastních prostředků. (Trnková, Knotová & Chaloupková, 2010)

Tabulka 1 Počty základních škol v druhé polovině 90. let

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

Zdroj: Trnková, Knotová & Chaloupková, 2010, s.34.

Tabulka 1 ukazuje, že málotřídní školy tvořily na konci 20. století podstatnou část celkového počtu všech základních škol. Přesto pro pedagogickou veřejnost zůstaly i nadále okrajovým tématem.

V dnešní době vzdělávání na základních školách probíhá podle školského zákona 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání. (Trnková, Knotová & Chaloupková, 2010)

1.2 Vznik a podmínky fungování málotřídních škol

Naše školství má 3 typy úrovně řízení:

- Národní (státní)
- Regionální (krajskou)
- Místní (obecní)

Málotřídní školy se nacházejí na nejnižší, místní úrovni řízení, kde jsou zastupovány obcemi coby jejich zřizovateli (a v některých ohledech i školami samotnými). Všechny tři úrovně mohou uplatňovat svoji vlastní vzdělávací politiku v limitech, které jim stanovuje legislativa. (Kalous, 1997)

Nutno podotknout, že termín málotřídní škola v platné legislativě neexistuje. Nicméně existence těchto škol je legitimní a jejich vymezení lze nalézt, byť jen v základní rovině, v § 46 školského zákona, v němž se uvádí, že základní vzdělávání tvoří 9 ročníků, které se člení na první a druhý stupeň. První stupeň tvoří 1.–5. ročník, druhý stupeň 6.–9. ročník. V místech, kde nejsou podmínky pro vytvoření školy se všemi devíti ročníky, lze pak zřídit školu základní, která všechny tyto ročníky nemá. Dle Trnkové, Knotové & Chaloupkové (2010) je za málotřídní školu považována taková škola, ve které se nacházejí alespoň v jedné třídě žáci více než jednoho ročníku. Zároveň platí, že málotřídní organizace je možná pouze v rámci 1. stupně a pouze na školách, které mají méně než pět tříd. V České republice byl v roce 2004 schválen nový školský zákon (č. 561/2004 Sb.), který naplňuje vize Bílé knihy. Nový zákon nahradil dva zákony, a to školský zákon č. 29/1984 Sb. a zákon o státní správě č. 564/1990 Sb. Součástí nového školského zákona je § 23 o organizaci vzdělávání ve školách, který vyčleňuje školy úplné a neúplné (málotřídní). Možnost udělit výjimku v minimálním počtu žáků je přesunuta na zřizovatele školy, který je povinen uhradit zvýšené výdaje. (Trnková, Knotová & Chaloupková, 2010)

Počty žáků ve třídách upravuje vyhláška č. 48/2005 Sb., o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky. V § 4 tohoto dokumentu se uvádí, že škola tvořená pouze třídami prvního stupně má odlišný počet žáků v závislosti na počtu tříd. V případě jedné třídy se jedná o 10 žáků. Ve škole, v níž jsou dvě třídy, je průměrně 12 žáků, ve škole se třemi třídami 14 žáků a ve škole se 4 a více třídami 15 žáků. Pakliže má škola první i druhý stupeň, nejnižší počet žáků ve třídě činí 17 osob – pokud tato škola disponuje v každém ročníku pouze dvěma třídami, jedná se o 15 žáků.

MŠMT financuje školám zřizovaným obcemi mzdové výdaje, pojistné, přiděly do FKSP, na učební pomůcky, učebnice a na rozvoj škol, které se odvíjejí od počtu žáků. Krajský úřad rozděljuje školám finanční prostředky a vychází z návrhů zřizovatelů. „*Investiční a provozní náklady škol jsou hrazeny obcemi z jiných kapitol státních rozpočtu. Za hospodaření školy odpovídá ředitel, návrh rozpočtu projednává se školskou radou a zřizovatelem.*“ (Trnková, Knotová & Chaloupková, 2010, s. 46–47)

Každá obec musí zajistit podmínky pro plnění povinné školní docházky dětí s místem trvalého pobytu na jejich území. Obec tedy zřizuje školu, případně zajišťuje povinné školní vzdělávání těchto žáků ve škole zřízené jinou obcí či svazkem obcí. Kraj je povinen zajistit dopravu do spádové školy. (Eurydice, 2019) Spádová škola je určena trvalým místem bydliště a škola má povinnost přijmout dítě, pro nějž je školou spádovou. (Beníšková, 2007)

Česká republika je poměrně hustě osídlena a existuje v ní tudíž značné množství malých škol (28,8 % základních škol má méně než 50 žáků). Dle školského zákona lze dostupnost školy zvýšit tím, že mohou vznikat školy nemající všechny ročníky, nebo lze na prvním stupni zařadit do jedné třídy žáky z různých ročníků, nebo se dají obě možnosti kombinovat. Přibližně třetina všech základních škol v České republice má samostatný první stupeň. (Eurydice, 2019)

Tabulka 2 poskytuje přehled počtu škol rozdělených podle počtu žáků. Jak je z tabulky zřejmé, celkový počet škol v ČR v rocích 2007 a 2018 je zcela totožný, nicméně mění se počet škol s daným počtem žáků. Pro potřeby této práce bychom považovali málotřídní školy za takové, v nichž je maximálně 100 žáků. Po prozkoumání tabulky si lze povšimnout, že škol s méně než 50 žáky postupně ubývalo (ve školním roce 2017/2018 se jednalo o 1179 škol, zatímco ve školním roce 2007/2008 se jednalo o 1269 škol), zatímco v případě škol s počtem žáků do 100 je patrný jejich nárůst (ve školním roce 2007/2008 se jednalo o 334 škol, ve školním roce 2017/2018 o 580 škol) – počet těchto škol se za posledních deset let téměř zdvojnásobil. (Eurydice, 2019)

Tabulka 2 Počet škol v ČR v letech 2007–2018

Počet žáků		2007/08	2008/09	2009/10	2010/11	2011/12	2012/13	2013/14	2014/15	2015/16	2016/17	2017/18
Celkem školy		4 155	4 133	4 125	4 123	4 111	4 095	4 095	4 106	4 115	4 140	4 155
v tom školy s počtem žáků	do 50	1 269	1 292	1 291	1 425	1 286	1 323	1 237	1 216	1 187	1 191	1 179
	51–100	334	496	511	512	518	493	546	550	568	562	580
	101–150	327	393	396	372	398	382	385	383	383	385	381
	151–200	373	376	379	383	367	342	350	348	331	336	309
	201–250	246	221	223	233	236	250	246	257	266	247	258
	251–300	235	231	255	240	233	221	200	174	174	177	186
	301–350	238	220	218	213	220	210	209	201	189	176	172
	351–400	213	216	205	190	205	196	193	207	200	199	185
	401–450	235	185	179	168	175	178	182	168	171	173	181
	451–500	189	141	153	132	158	160	153	174	172	184	176
	501–550	160	128	104	82	92	100	124	110	124	128	127
	551–600	106	95	84	76	81	77	77	108	110	112	130
	601–650	100	56	52	48	62	71	81	68	75	79	85
	651–700	53	40	41	31	44	48	44	51	51	67	65
	701–750	34	21	14	6	15	19	32	42	52	46	51
	751–800	26	10	7	7	9	11	17	24	20	27	28
	801–850	5	2	7	2	4	6	7	13	24	23	27
	851–900	4	4	4	3	6	5	5	2	8	12	16
	901–950	5	4	1	–	1	3	5	8	6	8	8
951–1 000	1	–	–	–	–	–	1	1	2	4	4	
nad 1 000	2	2	1	–	1	–	1	1	2	4	7	

Zdroj: MŠMT (2019)

Nárůst počtu málotřídních škol je ovlivněn mnoha faktory. Některé z nich, především na straně rodičů, mohou být velmi subjektivní (špatná osobní zkušenost se školní docházkou do velké školy, s vysokým počtem žáků, představa, že venkovská škola je pro děti bezpečnější než škola městská apod.). Nicméně příklon k málotřídním školám je celosvětový. Zpráva Mezinárodní komise UNESCO uvádí málotřídní školy jako „Vzdělávání pro 21. století“, neboť vzděláváním a studiem je rozuměna celková zkušenost, které jedinec dosáhne v průběhu svého života. Závisí na znalostech, dovednostech a jejich použití v životě, v čemž jsou tedy málotřídní školy v mnohém jedinečné, a to nejen kvůli nízkému počtu žáků. (Trnková, Knotová & Chaloupková, 2010)

1.3 Málotřídní školy v Evropě

Málotřídní školy najdeme všude v Evropě. Fungování málotřídní školy závisí na porodnosti a vzdělávací politice dané země. Málotřídní školy se osvědčily především jako typ základní školy, který umožňuje dětem navštěvovat školu v blízkosti jejich bydliště. A jelikož většina evropských zemí není hustě osídlená a zalidněná, málotřídní školy se zde jeví jako ideální řešení. (Trnková, Knotová & Chaloupková, 2010)

Málotřídní školy začaly v Evropě vznikat ve 20. století, ale od 70. let se šířila myšlenka tzv. „accountability“, kdy byly základní školy koncentrovány do větších měst, což obecně vedlo k rušení škol málotřídních. Reakcí bylo množství pedagogických reforem a inovací, přičemž učitelům postupně přibývaly pedagogické kompetence. Ve Velké Británii proběhly se tyto reformy opíraly především o zprávy Gittinse a Plowdenové, které podpořily stabilizaci situace a pomohly znovuvytvoření sítě málotřídních škol na venkově. (Rabušicová, 2000)

Podobně jako v České republice ani v zahraničí neexistuje jednotné oficiální označení pro málotřídní školy. Považovány za ně mohou být školy venkovské, školy pouze s prvním stupněm, nebo obdobně jako v ČR školy s jedním stupněm a s třídami s žáky z více ročníků. Jak uvádějí O'Slatara a Morgan (2004), např. v Irsku se užívá termín „small school“ definovaný jako škola s méně než 180 žáky a méně než 8 učiteli. Tento typ školy v Irsku navštěvuje 53 % žáků primárního vzdělávání. Většina těchto škol disponuje třídami, v nichž se nacházejí žáci z různých ročníků, a až v 76 % nepůsobí více než 4 učitelé. V evropských zemích obecně tvoří zastoupení málotřídních škol (tedy škol, v nichž jsou třídy se sloučenými ročníky) asi 21–53 % všech primárních škol a tento typ školy se vyskytuje i mimo Evropu, např. v Austrálii, na Novém Zélandě, v Asii či v Africe.

Na obtížnost srovnání počtu málotřídních škol v Evropských zemích poukazují též Smit, Hyry-Beihammer a Raggl (2015), kteří se zaměřili na jejich výzkum ve čtyřech vybraných zemích – Rakousku, Finsku, Španělsku a Švýcarsku. Odlišná koncepce málotřídních škol souvisí s obecnou organizací primárního vzdělání (v Rakousku sestává ze 4 ročníků, zatímco ostatní 3 země mají 6 ročníků), ale i s rozdíly v minimálním počtu žáků ve třídě (v Rakousku, Finsku a Španělsku postačí 6 žáků, zatímco v řadě švýcarských kantonů je minimální počet žáků ve třídě stanoven na 16). Procento věkově smíšených tříd v primárních školách se tedy ve sledovaných zemích liší: nejnižší zastoupení mají ve Španělsku (4,2 %), v Rakousku a Finsku byl jejich podíl téměř totožný (v Rakousku se jedná o 15,3 % primárních škol, ve Finsku o 16,4 %) a nejvyšší zastoupení těchto tříd v rámci primárního vzdělávání bylo zjištěno ve Švýcarsku (24 %). Nicméně jak autoři zdůrazňují, i když jsou třídy věkově smíšené, nezřídka učitel pracuje s žáky odděleně dle jejich věku a koncepce vzdělávání v těchto školách se tedy může značně lišit.

Dle Průchy (2001, In: Zormanová, 2015) je počet málotřídních škol v Evropě vysoký: ve Švédsku tyto školy navštěvuje 20 % žáků, ve Francii činí počet žáků v malotřídních školách 11 %, ovšem ve Finsku 21 % a v Norsku až 45 %. Autor také vysvětluje, že v zahraničí jsou

tyto školy často považovány za školy alternativní a jsou zde znovuzřizovány poté, co byly v minulosti zrušeny (o tento případ se jedná např. v Německu).

Jak shrnuje Cornish (2009), ve vyspělých státech lze v posledních přibližně 200 letech sledovat trend utváření tříd dle věku dětí, kdy jsou do jedné třídy zařazeni pouze žáci stejného věku, což mělo dětem zajistit lepší podmínky vzdělávání než ve třídách věkově smíšených. Vedle toho však nadále vznikaly také školy málotřídní, či školy, které preferují věkově heterogenní třídy. V některých případech je jejich vznik nezbytností, např. v případě malých venkovských škol, ovšem stále častěji se jedná také o primární volbu rodičů. V zemích, jako jsou Spojené státy americké, Austrálie či v Evropě např. Velká Británie, je naopak po málotřídních školách velká poptávka, a to nikoliv z nutnosti, ale z důvodů pedagogických – přesvědčení, že tento typ vzdělávání je pro žáky mnohem vhodnější a efektivnější. Tato teorie vychází z předpokladu, že diverzita ve třídě jednak dává učitelům větší prostor pro práci s žáky a jednak umožňuje dětem profitovat ze sociálních interakcí s žáky odlišného věku a rozvíjet tak jejich sociální dovednosti.

1.4 Struktura málotřídních škol

Málotřídní škola má svá specifika. Tyto školy zpravidla nebývají zcela samostatnou institucí a jejich nedílnou součástí často může být mateřská škola, školní jídelna nebo školní družina. Kvůli finanční náročnosti provozu došlo ke spojení těchto organizací do jednoho celku, čímž se usnadnilo jejich financování, řízení a správa. (Emmerová, 2000)

Organizace výuky a samotná příprava výuky je na málotřídních školách oproti školám plně organizovaným mnohem náročnější. Důležité je, aby učitel vhodně kombinoval aktivizující metody a prolínal fáze přímého vyučování se zadáváním samostatné práce žáků (ta je na málotřídních školách zcela běžná). Málotřídní školy bývají se svým přístupem, který klade důraz na rozvoj osobnosti žáka a vzájemnou komunikaci mezi žákem a učitelem, často řazeny mezi školy s alternativním způsobem výuky. Ideálem výchovně-vzdělávacího procesu je zde podporování spolupráce a komunikace mezi všemi aktéry konkrétní školy. (Emmerová, 2000)

Struktura málotřídní školy je velkou měrou dána velikostí obce, v níž se nachází. Existují i případy, kdy je málotřídní škola školou spádovou pro žáky z obcí v okolí. Od počtu obyvatel v obci nebo blízkém okolí se odvíjí organizace školy, ve smyslu počtu tříd. Většina málotřídních škol má více než jednu třídu a většinou se též nacházejí v obcích, které jsou

dobře občansky vybavené. Pro tyto školy je specifická provázanost s životem v obci a s její komunitou. To se odráží i na organizaci vzdělávání, především co se týče zajištění mimoškolních aktivit. Na většině těchto škol jsou žákům nabízeny zájmové aktivity, jsou podporovány návštěvy kulturních a mimoškolních akcí. Většinou bývá dobře navázána spolupráce s obcí. (Trnková, 2008)

Z šetření v roce 2008 vyplynulo, že nejvíce byly v rámci málotřídních škol zastoupeny školy dvoutrídní, naopak nejméně často se jednalo o školy se čtyřmi třídami. Nejmenší škola měla pouze 7 žáků, největší škola 75 žáků, přičemž průměrný počet žáků činil 29,5 osob. Nejčastěji činilo rozpětí počtu žáků 21–30 dětí. Pedagogický sbor tvořilo v průměru 6–7 osob. Součástí škol bývá většinou i jiné školní zařízení, např. mateřská škola, jídelna či školní družina. (Trnková, Knotová & Chaloupková, 2010)

1.5 Specifika málotřídních škol

Málotřídní školy se liší od plně organizovaných škol především tím, že v jedné či více třídách spojují několik ročníků, což vede k odlišnému způsobu vyučování.

Vyučování se svým obsahem a cílem od plně organizovaných škol nijak neliší, oba typy škol mají stejné kurikulární dokumenty. Rozdílem ovšem je, že se v jedné třídě současně učí 2 a více ročníků pod dohledem jednoho učitele. Učitel proto vybírá aktivity tak, aby mohl střídavě pracovat s každým ročníkem zvlášť. Žáci jednotlivých ročníků by se ideálně při společné práci v jedné třídě neměli mezi sebou vzájemně dekoncentrovat. (Trnková, Knotová & Chaloupková, 2010)

Průcha (2012) uvádí, že by měl učitel využívat specifické formy učení. Zaměřit se na samostatnou práci žáků, podporovat autonomii třídy, rozvíjet problémové způsoby myšlení, podporovat žákovskou aktivitu a tvořivost. Výhodou při práci s jednou třídou je v málotřídní škole obvykle malý počet žáků, což umožňuje individuální přístup ke každému z nich. Vzájemná spolupráce pak také dává žákům nižších ročníků možnost se přirozeným způsobem učit od žáků starších.

Nápadnou vlastností málotřídních škol je i jejich atmosféra. Budova školy bývá menší a přehlednější než u velkých škol a často evokuje rodinnou atmosféru. Děti na málotřídní škole znají mnohdy dobře i ostatní členy školního personálu (kuchařky, uklízečky), což příznivě ovlivňuje vztahy uvnitř školy. Za důležitý jev je považována věková heterogenita dětí. Od začátku školní docházky se děti učí navazovat vztah ke starším dětem a naopak –

starší děti se podílejí na „výchově“ mladších. Během vyučování mají žáci nižších ročníků možnost pochytit řadu informací a vědomostí, které jsou určené starším dětem. Pedagogický kolektiv, který většinou čítá jen malý počet osob, má mezi sebou většinou otevřený a těsný vztah. Učitelé učící na škole málotřídní znají také všechny žáky i rodiče a většinou mají přehled i ve vesnických vztazích.

Bydlí-li učitel v místě školy, je v těsném kontaktu s rodiči žáků. Dobře zná jejich rodinné zázemí a osudy, což napomáhá ke komplexnímu pochopení osobnosti konkrétních žáků. Jak již bylo zmíněno, samotná práce na málotřídní škole obsahuje mnoho prvků alternativní pedagogiky (Hrdličková, 1992). Tato specifika byla přiblížena v závěru kapitoly 1.1, doplnit lze např. odlišnou organizaci vyučování a skladbu výukových metod, ale především se jedná o specifické vztahy mezi učiteli a žáky i jejich zákonnými zástupci, provázanost školy s obcí a možnost většího zohledňování specifických vzdělávacích potřeb žáků. (Vališová, Kasíková a kol., 2007)

Čeští ředitelé uvádějí, že hlavním specifikem málotřídních škol je možnost přímé, osobní komunikace s rodiči žáků, domácí prostředí školy a více rolí, které musejí v rámci svého úvazku zastávat. (Trnková, Knotová & Chaloupková, 2010)

1.5.1 Vyučovací hodina na málotřídní škole

Vyučovací hodina je podle Vališové, Kasíkové a kol. (2007) definována jako základní vyučovací jednotka, tedy časově ohraničený úsek vyučování, který je vyplněn aktivitou učitele, žáků a jejich vzájemnými interakcemi. Obsahově sleduje učitel cíl výchovně-vzdělávacího procesu, přičemž samotná struktura vyučovací hodiny je značně proměnlivá. Vliv má nejen probíraná látka, ale i zvolené didaktické postupy učitele, věk žáků, odbornost učitele, jeho schopnost být při výuce kreativní apod.

V případě malotřídních škol může být výuka pro učitele mnohem náročnější, než je tomu v případě plně organizovaných škol, zejména v případě, že se ve třídě ocitá více ročníků. (Musil, Sedláček, 1964). Tyto nároky se mohou měnit v závislosti na tom, kolik ročníků je spojeno, jaký je počet žáků, jaká situace ve třídě panuje apod. Nutností bývá střídání různých forem vyučování. V praxi se ukazuje jako efektivní spolupráce žáků různého věku, nicméně ne vždy lze zajistit organizaci vyučovací hodiny tímto způsobem. Učitel musí kromě počtu žáků ve třídě přihlížet též k jejich vzdělávacím možnostem a potřebám. Záleží také na preferenci učitele: v malotřídní škole může v rámci vyučovací hodiny pracovat s celou třídou

zároveň nebo rozčlenit vyučovací hodinu na několik menších celků, v nichž intenzivně pracuje pouze s určitou skupinou žáků (např. s jedním ročníkem).

V případě přímé práce s celou třídou lze mezi žáky diferencovat – na starší žáky mohou být kladeny zvýšené nároky (např. v oblasti gramatiky, vyvozování logických úsudků apod.). Jinou formou práce se třídou v rámci vyučovací hodiny je volba společného úvodu a závěru vyučovací hodiny, přičemž po zbytek času již učitel pracuje opět s jednotlivými skupinami žáků, nebo jim může zadat samostatnou práci. Je tedy zřejmé, že učitel musí být zdatný ve schopnosti optimálně hodinu organizovat a příprava na vyučování je tudíž náročnější. Mimo jiné musí být učitel vybaven potřebnými pomůckami, a to pro žáky všech sloučených ročníků, a musí být dobře obeznámen se sylabem pro dílčí ročníky. V případě prvních ročníků musí zvládnout pracovat s celou třídou a zároveň věnovat pozornost individuální práci s nejmladšími žáky. (Graham, Miller, 2015)

Délka vyučovací hodiny na málotřídní škole je shodná s délkou vyučovací hodiny na škole s ročníky vymezenými dle věku žáků. Bylo prokázáno, že 45 minut je optimální doba jak pro žáky, tak pro učitele. Málotřídní školy jsou součástí systému v ČR, tedy nutně musejí vycházet ze stejného kurikula a žáci musejí dosahovat stejných výstupů, jako je tomu v ostatních školách. Záleží na učiteli, jak k výuce přistoupí. Není explicitně stanoveno, kolik času by měl pedagog věnovat přímé práci s konkrétním ročníkem. Učitel musí být schopen identifikovat náročnost učiva, i s ohledem na dosaženou úroveň vzdělání žáků, a dle této diagnostiky následně volí formu práce s žáky i čas, který jednotlivým žákům či žákům v daném pomyslném ročníku věnuje. (Musil, Sedláček, 1964)

1.5.2 Metody a formy výuky

Vyučovací hodina, která je členěna mezi jednotlivá oddělení (ročníky), má 2 základní formy – přímé vyučování a nepřímé vyučování. Při přímém vyučování pracuje učitel aktivně s jednou skupinou, plně jí věnuje přímou pozornost, je s nimi v přímém kontaktu. Druhá skupina (druhé oddělení) mezitím pracuje samostatně. Během jedné hodiny by se měly tyto dvě formy střídát. V málotřídní škole je tento způsob výuky nutný. (Trnková, Knotová & Chaloupková, 2010)

Přímé vyučování (přímá práce) s jednou skupinou slouží k výkladu nové látky, nepřímé vyučování (samostatná práce) slouží k opakování učiva a procvičování. Při výkladu je žák pod učitelovým dohledem a získává nové poznatky, návyky a dovednosti, učitel je může

kontrolovat a opravovat. Samostatná práce žáků rozvíjí myšlení, aktivitu, kreativitu i vytrvalost žáků. Přesto je ale důležité, aby samostatná práce byla učitelem dobře připravená a promyšlená. (Musil, Sedláček, 1964)

Jak doplňují Mulkeen a Higgins (2009), strategií výuky v malotřídní škole, resp. třídě, v níž jsou žáci z různých ročníků, může být větší množství. Rozdělení třídy na menší celky dle ročníků je pouze jednou z těchto strategií. Učitel může též určit oblast či téma, které jsou společné všem ročníkům a nacházejí se v jejich kurikulu, a vyučovat pak celou třídu jako celek. Pokud je však cílem učitele podporovat samostatnou práci žáků, lze pracovat s různými skupinami na různých tématech (či může být sledováno jedno téma) a učitel se pohybuje mezi utvořenými skupinami, kontroluje jejich práci, pomáhá žákům a podporuje je v další aktivitě. Specifickým přístupem je využití samotných žáků. Starší žáci mohou vyučovat mladší žáky, mohou být spojováni do skupin dle obdobných zájmů, míry daných schopností, dovedností či znalostí. V praxi většinou pedagog, pakliže je schopen dobré práce ve třídě s více ročníky, střídá mezi těmito metodami dle své potřeby, potřeb žáků apod.

1.6 Rozdělení školy podle počtu tříd

Tupý (1978) používá následující klasifikaci:

- školy jednotřídní (nejméně 10 žáků ve třídě),
- školy dvoutřídní (nejméně 12 žáků ve třídě),
- školy trojtřídní (nejméně 14 žáků ve třídě),
- čtyřtřídní (nejméně 15 žáků ve třídě).

Jednotřídní škola může mít dva, tři, čtyři nebo pět ročníků. V těchto školách učí pouze jeden učitel. Jednotřídní škola je velmi náročná na přípravu učitele, neboť musí naplňovat stejné výchovné a vzdělávací cíle jako ve školách plně organizovaných. Učitel musí promýšlet své přípravy, cíle a úkoly, volit vhodné metody, formy práce, pracovní postupy a zohledňovat individuální pracovní tempo svých žáků (individuální přístup). Kladem těchto škol je méně početný kolektiv dětí různého věku, možnost spolupráce starších a mladších žáků a žáků zkušených a méně zkušených. Učitel také zná rodinné vazby žáků (sourozence svých žáků, které učí nebo učil a jejich rodiče).

Dvoutřídní škola obsahuje tři, čtyři nebo pět ročníků. (Tupý, 1978) Na tomto typu školy učí dva učitelé, kteří spolu mohou vést pedagogický dialog – nedochází tak k pedagogické izolovanosti. Pokud má taková škola pět ročníků, v jedné třídě většinou bývají tři ročníky a ve druhé zbylé dva (ovšem do úvahy připadá i možnost jedné třídy se 4 ročníky, zatímco druhá třída má jediný ročník).

Trojtrídní škola je se čtyřmi nebo pěti ročníky. V tomto případě nejčastěji tvořil první i druhý ročník samostatné třídy, další ročníky (tj. ročník třetí a čtvrtý) byly sloučeny v jednu třídu. V případě pěti ročníků nejčastěji tvořil samostatnou třídu první ročník a ostatní ročníky byly sloučeny (2. a 3. ročník tvořily jednu třídu a 4. a 5. ročník třídu další).

Čtyřtrídní škola má nevyhnutelně pět ročníků. Výuka spojených ročníků probíhá pouze v jedné třídě, ostatní ročníky tvoří samostatné třídy, které mají svého vyučujícího.

Nejčastější (nejvhodnější) formou málotřídní školy je typ dvoutřídní školy se čtyřmi ročníky. Seskupování ročníků do tříd se provádí tak, aby v obou třídách byl přibližně stejný počet žáků. Tato forma se nejvíce přibližuje výuce na plně organizované škole a hodinám s jedním ročníkem. (Tupý, 1978)

Dle Slouky (1967) závisely tyto typy škol nezdědka na počtu obyvatel v obci. V obcích do 400 obyvatel byly nejčastěji jednotřídky, nicméně i v případě obcí s větším počtem obyvatel mohly existovat školy s méně třídami a naopak v malých obcích se mohou nacházet školy i s pěti ročníky. Roli má např. skladba obyvatelstva (počet osob v produktivním věku), spádovost školy, tedy zda se ve školním obvodu nachází více obcí apod.

Variety seskupování ročníků do tříd

Tupý (1978) tvrdí, že na našich školách se většinou seskupovaly do jedné třídy vždy nejbližší ročníky (pokud škola měla menší počet tříd). Podle autora existuje několik variant:

1. Varianta 1. a 2., 3., a 4. ročník

Děti jsou přibližně stejného věku, učitel může na oba ročníky podobně výchovně působit, probírají podobné učivo, tudíž starší ročník průběžně opakuje učivo z nižšího ročníku. Žáci také používají stejné pomůcky. Pro žáky mladšího věku může být motivující učivo starších ročníků či spolupráce se staršími žáky. Nevýhodou je nutnost věnovat více pozornosti žákům

1. ročníků, zejména v prvním pololetí, což může omezovat práci učitele se žáky z vyšších ročníků.

2. Varianta 1. a 3., 2. a 4. ročník

Na této variantě se vyzdvihuje, že starší žáci bývají vzorem mladším žákům a mohou jim při práci pomáhat. Věkově si děti nejsou tolik vzdálené a mohou tvořit kolektiv. Výhodou je samostatná práce starších žáků, jíž jsou už dobře přivyknuti. Tento typ výuky je ovšem náročnější pro učitele, a to jak z hlediska přípravy (odlišné pomůcky pro žáky z jiných ročníků apod.), tak i z hlediska nutnosti věnovat dostatek pozornosti všem žákům, s ohledem na odlišné učivo probírané v hodině.

3. Varianta 1. a 4., 2. a 3. ročník

Výhodné seskupení je 1. a 4. ročník, protože 4. ročník je dostatečně připravený na samostatnou práci a učitel se může více věnovat 1. ročníku. Učivo je velmi rozdílné, ale neodvádí pozornost při samostatné práci. Ročníky mají odlišné metody, formy práce, vyučovací postupy, vzdělávací obsah, ovšem nabízí se propojení činností. Pro spojené ročníky 2. a 3. platí totéž, co bylo zmiňováno v 1. variantě. Nevýhodou této třetí varianty je velký věkový rozdíl mezi dětmi. Žáci mohou mít jiné pracovní tempo, pracovní postupy, formy a metody. Třída se nespojí v kolektiv, ale zůstávají formované dvě skupiny s menší vzájemnou interakcí. (Tupý, 1978)

1.7 Řízení málotřídní školy

Řízení málotřídní školy je velmi odlišné od řízení škol plně organizovaných. V zásadě ale mají oba typy škol společné to, že málotřídní školy se musí (stejně jako školy plně organizované) vypořádat s rozhodováním o cílech a záměrech školy, dělbou práce, přijímáním nových žáků a péčí o ně. Škola by se měla rozvíjet a hospodařit s majetkem, budovat si společenské povědomí o cílech a poslání školy a rozvíjet svou kulturu. (Trnková, Knotová & Chaloupková, 2010)

Každá organizace má za úkol naplňovat cíl, kvůli němuž byla založena, měla by splňovat předem definované funkce organizace. (Pol., 2007) Nicméně dle Trnkové, Knotové & Chaloupkové (2010) mívají ředitelé malotřídních škol oproti ředitelům škol plně organizovaných a větších ztíženou práci. Mnohdy nemají možnost delegovat některé své činnosti na další osoby z pedagogického sboru. V jejich pracovní pozici se spojuje mnoho

rolí, které na větších školách zastává více osob. Je nezbytné, aby ředitel malotřídní školy disponoval výbornými manažerskými dovednostmi, a je také žádoucí, aby byl schopen navázat kooperativní vztah se zřizovatelem školy.

Uvádí se, že ředitelé malotřídních škol nejčastěji působí na školách se dvěma třídami, v nichž je zpravidla kolem 30 žáků ze čtyř nebo pěti ročníků. „Průměrně vyučují 4 učitelé, přičemž jejich úvazky v rámci základní školy, případně mateřské školy a školní družiny, jsou dosti členité.“ (Trnková, Knotová & Chaloupková, 2010, s.150)

Dalším pedagogickým personálem může být vychovatel či další pedagog (učitel cizího jazyka, hudební výchovy, náboženské výchovy, psycholog...). Zřizovatelem školy je obvykle obec s méně než 1000 obyvateli, ve které škola sídlí. (Trnková, Knotová & Chaloupková, 2010)

Ředitel školy musí vykonávat tyto činnosti:

- spravovat administrativu a ekonomickou agendu školy společně s tzv. sekretářskou prací,
- management školy,
- realizovat výchovně-vzdělávací aktivity spojené s rolí učitele a organizovat volnočasové aktivity,
- zajišťovat materiálně-technický provoz školy. (Trnková, Knotová & Chaloupková, 2010)

Ředitelé mají plnou odpovědnost za kvalitu a efektivitu vzdělávacího procesu, za bezpečnost školy, žáků a zaměstnanců, za finanční řízení školy a za vztahy mezi obcí a veřejností. Řídí veškeré aktivity školy a odpovídají za ně. Ředitel může určit svého zástupce nebo vedoucí pracovníky, kteří mu pomáhají s řízením chodu školy. Pokud si určí zástupce, náleží jim příplatek za vedení, na který ovšem škola nedostává žádný příplatek k normativu a musí proto vyjít z přidělu, který má určený. V opačném případě ředitel ustanovit zástupce oficiálně nemůže, aniž by tím porušil Zákoník práce. V případě kontroly Českou školní inspekcí by danému zaměstnanci bylo nutno doplatit příplatek za vedení. Ředitel školy vydává vnitřní předpisy (řád), zodpovídá za ŠVP (Školní vzdělávací program), který musí splňovat podmínky RVP (Rámcově vzdělávacího programu). Dále odpovídá za odbornou a pedagogickou úroveň učitelů. Pravidelně vede a svolává pedagogickou radu a kontroluje práci všech zaměstnanců. Informuje zákonné zástupce žáků o vzdělávání a výchově jejich

dětí. Odpovídá za využívání hospodářských prostředků. Spolupracuje s úřady a podílí se na výkonu práce. (Vališová, Kasíková, 2007; Trnková, Knotová & Chaloupková, 2010).

Dle Vyhlášky č. 15/2005 Sb. ředitel školy také vypracovává výroční zprávu a vlastní hodnocení školy podle požadavků. Výroční zprávu předkládá ke schválení školské radě a zřizovateli (§ 10, § 168 školského zákona). Zodpovídá též za správné vedení předepsané dokumentace (§ 28 školského zákona), vedení matriky a předávání dat (vyhláška č. 364/2005 Sb., o vedení dokumentace škol a školských zařízení a školní matriky a o předávání údajů z dokumentace škol a školských zařízení a ze školní matriky). Dále ředitel rozhoduje o správním řízení o přijetí dítěte k povinné školní docházce. Na žádost rodičů a doporučení speciálního pedagogického centra povoluje inkluzi žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a zřizuje asistenta pedagoga, u kterého musí nejdříve získat souhlas krajského úřadu. Funkce asistenta pedagoga se zřizuje na příslušný školní rok (nebo jeho část). Ředitel má dále v úvazku přímou pedagogickou činnost v rozsahu hodin uvedených v příloze k nařízení vlády č. 75/2005 Sb. (Trnková, Knotová & Chaloupková, 2010)

Vztah ředitele se zřizovatelem:

Zřizovatel (většinou obec) zřizuje školu, které na každý rok stanoví určitý rozpočet, s nímž pak škola hospodaří. Tyto finance jsou určené na provoz školy. Konkrétní osobou zřizovatele je starosta obce, který vybírá vhodného kandidáta do funkce ředitele. Vztahy ředitele se zřizovatelem by proto měly být na dobré úrovni, neboť dochází ke spolupráci na projektech, zvelebování školy a k neustálému zvyšování kvality školy. Společně se snaží mít ve škole co nejvíce žáků a udržovat přátelské vztahy s rodiči. Pokud vztahy mezi ředitelem a starostou nejsou dobré, může starosta obce ředitele odvolat, a dokonce ukončit fungování školy. Komunikace a udržování přátelských vztahů je klíčem k dobrému fungování školy jako společenské instituce. (Trnková, Knotová & Chaloupková, 2010)

Jak uvádí Dvořák a kol. (2010), v případě malotřídních škol bývá vztah mezi ředitelem školy a jejím zřizovatelem často velmi úzký, neboť se velmi často tyto lidé znají i v osobní rovině. To ovšem může být i nevýhodou, pakliže má zřizovatel tendenci ve větší míře zasahovat do chodu školy, jednání učitelů apod. Nicméně mezi oběma jedinci panuje též určitá závislost, neboť se obě strany značně potřebují, a i ze strany širšího okolí tak může být kladen větší důraz na dobrou kooperaci.

1.8 Klima málotřídních škol a tříd

Školní klima je velmi složitý pojem, zahrnující např. klima školních tříd, klima učitelského sboru, komunikační klima apod.

Školní klima je utvářeno dlouhodobě, jeho další dimenze jsou tvořeny rovinou společenskou, kulturní, organizační apod. To, jak je školní klima vnímáno aktéry školy, značně ovlivňuje jejich chování. Oproti tomu, „atmosféra školy“ je jevem situačně podmíněným – nezřídka může být atmosféra školy odlišná od celkového klimatu školy. (Čapek, 2014)

Mareš (2013) uvádí, že na klimatu školy je závislé i klima třídy a klima školy je jev na jehož vzniku, podobě a proměnách se podílejí tyto aktéři: vedení školy, učitelský sbor, školní třídy, učitelé jako skupiny a jednotlivci, žáci jako skupiny a jednotlivci, pracovníci školy (výchovný poradce, školní psycholog, rodiče, administrativní pracovníci atd.). Třídní klima popisuje autor jako dlouhodobý jev, který může trvat měsíce nebo roky. Je typické pro žáky ve třídě, ale i pro učitele. Obsahuje sociálně-psychologické aspekty, které spoluvytvářejí žáci i učitelé. Atmosféra školní třídy se od klimatu liší, je to krátkodobý a proměnlivý jev. Jeho proměny lze vidět během vyučovacího dne ba dokonce během jedné hodiny např. před náročnou písemnou prací, během rozdávání vysvědčení apod.

Podobně jako se rozlišuje školní klima a školní atmosféra, rozlišuje se i třídní klima a třídní atmosféra. Klima třídy je trvalejší sociální a emocionální naladění žáků ve třídě, přičemž na jeho tvorbě se podílí i učitel a je dáno interakcemi mezi učitelem a žáky. Atmosféra třídy je jevem krátkodobým. Ve třídě může panovat příznivé, otevřené klima, které se ale může proměňovat např. na konci školního roku, v období ukončování pololetí apod. Nezřídka může být atmosféra ve třídě vypjatá, i když po většinu školního roku panuje ve třídě kooperace a soulad mezi jejími aktéry. (Čapek, 2014) Dle Nelešovské (2005) se atmosféra třídy často proměňuje i během hodiny (např. před diktátem, při opakování, skupinové práci, samostatné práci nebo výkladu bude atmosféra pokaždé jiná). Atmosféra se mění také po nespravedlivém ohodnocení, po nekázni třídy nebo výměně názorů.

Chalker (2002) uvádí, že klima malotřídních škol může být v mnohém specifické v souvislosti s tím, že je malotřídní škola oproti školám plně organizovaným daleko více zasazena do komunity, v níž se nachází a která se tedy na klimatu školy značně podílí. Již jen větší zapojení rodičů do jednání s učiteli či školou má dopad na klima jednotlivých tříd, ovšem značný je i vliv na klima školní. Místní obyvatelé se mohou podílet například na

výzdobě chodeb, na jejichž plochách mohou umělci z komunity prezentovat svá díla, nebo ve školním rozhlase mohou být využívána hudební díla umělců komunity apod. Toto propojení školy s komunitou však není automatické a škola v tomto ohledu musí být aktivní.

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

- Zvláštnosti školy – typ a stupeň školy (základní školy, málotřídní školy, alternativní školy, gymnázia, střední odborná učiliště, vyšší odborné školy, vysoké školy...).
- Umístění školy v regionu (venkovské školy, městské školy,)
- Zvláštnosti vyučovacích předmětů a pedagogických situací - např. klima při „výchovách“, odborných předmětech, praxích, laboratořích, projektových dnech, exkurzích.
- Zvláštnosti učitelů – učitelova osobnost, jeho specifický styl výuky a jeho dosažené vzdělávání, jím používané didaktické metody, prostředky atd.
- Zvláštnosti školních tříd – učitel, třída, skupiny ve třídě, učitelé vyučující v dané třídě.
- Zvláštnosti žáků – specifčnost konkrétního žáka jako člena třídy, žákovská individualita, pohlaví žáků, jejich sociální zázemí apod.

Hlavním tvůrcem klimatu třídy je především učitel. Pokud učitel vytváří klima strachu a despotismu a uplatňuje autokraticky svou moc, má to negativní dopad na všechny žáky. Dalším důležitým tvůrcem klimatu jsou žáci, přičemž vliv na jeho kvalitu má např. počet žáků, jejich pohlaví, znalosti apod. (Mareš, 2013)

Také podle Trnkové, Knotové & Chaloupkové (2010) má na klima třídy velký vliv učitel, obzvláště na 1. stupni ZŠ. Učitel má být rádce, který podporuje aktivitu a samostatnost dětí. Učitel by měl učit, vytvářet pozitivní klima třídy, projevovat zájem o děti a jejich problémy a snažit se jim pomoci. Základem je u dětí budovat zdravé sebevědomí a umožnit jim radost z vlastního úspěchu.

Vykopalová (1992) tvrdí, že žáci by měli učitele vnímat jako přirozenou autoritu, vztahy k ostatním spolužákům jim totiž formuje učitel svým názorem. Učitel je pro žáky vzorem a jeho postoj společenskou normou toho, jak se chovají dospělí.

Jak uvádějí Smit, Hyry-Beihammer & Raggl (2015), nezřídka se soudí, že učitel v malotřídní škole v daleko větší míře realizuje na žáka orientovaný přístup, učitelé v těchto školách pracují častěji s žáky individuálně. Podle autorů se však jedná o značně naivní pohled. Pochopitelně v těchto školách je zapotřebí mnohem větší spolupráce mezi učiteli, důležitá je koheze třídního sboru. Ovšem samotná koncepce malotřídních tříd není strategií výuky. Je na každém učiteli, jak zvládne učit ve věkově smíšené třídě, a pokud se tedy jeví klima tříd v malotřídních školách jako více orientované na žáky, není to dáno charakterem školy, ale spíše přístupem učitelů, kdy se jedná o autonomní, individuální volbu, která s typem školy nesouvisí.

Nicméně nabízí se pochopitelně otázka, zda tyto typy škol nepřitahují spíše učitele, pro které je takový typ výuky výzvou a kteří tak vyhledávají vhodné podmínky pro vlastní způsob vedení výuky. K této domněnce se však nepodařilo dohledat zdroje, které by ji potvrdzovaly či vyvracely.

Také rodiče velmi zasahují do třídního klimatu svými požadavky a nároky. Tyto nároky jsou ovšem obousměrné – i škola od rodičů očekává angažovanost a zájem o školní dění. Většina rodičů má zájem se školou spolupracovat. Pro pozitivní ovlivňování klimatu ve škole je vhodné, aby se učitel projevoval profesionálně a při komunikaci s rodiči byl vstřícný a optimistický. (Vykopalová, 1992)

Velkým tématem v souvislosti s klimatem škol a tříd je bezpečnost, což lze pozorovat např. v souvislosti s případy amerických škol, v nichž se vyskytly případy násilí s užitím zbraně, které skončily smrtí žáků či učitelů. V tomto ohledu jsou dle Smit, Hyry-Beihammer & Raggl (2015) malotřídní školy jedinečné, neboť jejich prostředí je jak bezpečné, tak i otevřené kooperaci s veřejností, zejména tedy s rodiči žáků. Vnější prostředí přímo i nepřímo vytváří tlak na malotřídní školy, ve smyslu nutnosti jednat ve vzájemných vztazích slušně, s respektem ke druhé straně. Zároveň je v těchto školách podporováno otevřené a bezpečné klima, které umožňuje kvalitní a funkční spolupráci.

1.9 Plně organizovaná škola a přestup na plně organizovanou školu

Přechod žáků z malotřídní školy na školu plně organizovanou není pro děti snadný. Jedná se o velkou životní změnu, při níž se žáci musejí vypořádat s novými spolužáky, učiteli a prostředím, ale také s dojížděním a odlišným charakterem vyučování. Jde tedy o velmi

zátěžovou situaci a učitelé malotřídních škol by měli své žáky na tento okamžik patřičně připravit. (Trnková, Knotová & Chaloupková, 2010).

Při přestupu na plně organizovanou školu si žáci docela snadno zvyknou na nové prostory a materiální zázemí. Mnohem větší problém ovšem představují noví učitelé a spolužáci. Problémem je tedy zejména sociální adaptace. Při přestupu na druhý stupeň žák ztrácí předchozí sociální status, který měl v původní třídě a který si nyní musí znovu vybudovat v nové třídě a mezi spolužáky, kteří se již zpravidla znají (zařazení se mezi spolužáky může trvat až půl roku).

Jak uvádějí Krejčová, Bodnárová a kol. (2014), přechod na druhý stupeň bývá náročný pro všechny žáky, ale nejhůře se s ním vypořádávají děti, které vykazují horší školní výsledky, jsou méně sociálně zdatné apod. Nicméně změnám souvisejícím s přechodem z prvního na druhý stupeň musejí čelit všichni žáci. Výuka je zajišťována více učiteli, od žáků je očekávána větší samostatnost, je užíván jiný styl výuky (např. méně opakování probraného učiva) a objem učiva je větší. Dle Dvořáka (2011) nebývá neobvyklé, že na tento přechod nejsou žáci dostatečně připraveni, zejména jedná-li se zároveň o přechod na novou školu. Výhodnější může být pro žáky z malotřídních škol situace, kdy do nové třídy přicházejí jako kolektiv s bývalými spolužáky (popřípadě se znají se žáky z vyšších ročníků, se kterými navštěvovali stejnou školu nebo třídu a nyní spolu dojíždějí autobusem). Samotné dojíždění dětem v ideálním případě pomáhá v rozvoji autonomie.

Vliv má ovšem i přístup učitelů na druhém stupni (resp. na nové škole) k žákům z malotřídních škol. Ti mohou těmto jedincům přechod na druhý stupeň usnadnit, např. tím, že jim věnují větší pozornost, poskytují potřebnou psychickou podporu apod. Z výzkumu Filipové (2013) vyplynulo, že takovýto přístup bývá v praxi možný a relativně běžný. Nastávají situace, kdy základní škola, do níž žák ze školy malotřídní přichází, s touto malotřídní školou úzce spolupracuje, průběžně si předávají potřebné informace atd. U některých žáků (zejména těch, pro které by daný přechod byl emočně náročný či mohl být problematický z hlediska školních výsledků) existuje možnost přechodu na druhý stupeň (např. do školy ve městě) již v pátém ročníku. Žáci se adaptují na nové prostředí, navíc do výuky docházejí i učitelé z vyšších ročníků. Přechod na druhý stupeň je tak méně problematický, jelikož do šesté třídy nastupují žáci původně z malotřídních škol již s novými spolužáky a nemusejí si tak zvykat na zcela nový kolektiv.

1.10 Možná pozitiva a negativa malotřídních škol

Z pohledu pedagoga je příprava na výuku v malotřídní škole i její realizace náročnější. Menší kolektiv dětí a učitelů s sebou nese možnost vytváření pevných a přehledných vztahů, které bývají v jádru odlišné od škol s početným pedagogickým sborem a velkým množstvím plných tříd. Vnitřní sociální prostředí malotřídek má méně formální charakter, což může žákům dávat dojem velké rodiny: žáci se vzájemně dobře znají a často tráví spolu čas i po vyučování. Anonymita velkých městských škol je zde téměř nemožná. A dětem mladšího školního věku takovéto rodinné prostředí velmi vyhovuje, neboť je přehledné a stálé. (Trnková, Knotová & Chaloupková, 2010)

Dle Trnkové (2008) je výhodou existence malotřídních škol, že žáci v útlém věku nemusejí docházet do školy ve vzdálenější obci, což zároveň ulehčuje práci i rodičům, kteří je do vzdálenější školy nemusejí vozit. Rodiče také vítají, že se dítě v tomto věku nemusí potýkat s riziky větších měst (kriminalita, obtížnější orientace ve městě apod.), tedy mají o své děti v souvislosti s jejich školní docházkou menší strach.

Tyto školy jsou dle Fialové (2005) nezřídka vyhledávány i učiteli z jiných obcí, a to pro možnost větší kreativity v rámci realizace výchovně-vzdělávacího procesu, práce s menším počtem žáků či větší otevřenosti vůči alternativním přístupům ve výuce a výchově žáků. Školní či třídní klima bývá na těchto školách bezpečnější, učitelé a žáci se více znají a snáze spolu kooperují. Totéž platí i ve vztahu vůči zákonným zástupcům žáků či obecně komunitě, v níž se škola nachází.

Dle Dvořáka a kol. (2010) bývá pedagogický sbor v malotřídní škole více semknutý, převládá v něm spolupráce a ochota vzájemně si pomáhat. Školní klima je nezřídka učiteli popisováno jako přátelské až rodinné. V malotřídní škole tak může panovat mnohem nižší rivalita mezi učiteli. K nevýhodám řadí autor možné nebezpečí v konkrétní skupinové skladbě žáků. Zejména jedná-li se o prostředí sociálně vyloučené, či obecně prostředí, v němž není kladen příliš velký důraz na vzdělávání, může být práce učitele s žáky náročnější. Nicméně autor dodává, že i tak mají učitelé tendenci vytvářet si ke svým žákům vřelý vztah, především ve spojitosti s menším počtem žáků ve třídě, než je tomu na školách plně organizovaných, a učitelé často znají osobně i rodiče žáků. Mají také možnost pracovat s žáky ve větší míře individuálně, mají možnost pružně organizovat výuku a střídavě volit různé didaktické postupy. Právě tyto rysy malotřídních škol však mohou být také nevýhodou,

především v případě učitele málo kreativního, nedostatečně profesně zkušeného či neochotného experimentovat se způsoby výuky a výchovy žáků.

V malotřídních školách bylo vysledováno, že se ve srovnání se školami plně organizovanými utvářejí mezi žáky příznivější vztahy, což vede k posilování jejich sociálních dovedností, k čemuž přispívá i větší pozornost a podpora věnovaná žákům ze strany učitelů. Školní prospěch je srovnatelný se školním prospěch žáků z plně organizovaných škol. Nicméně je třeba zdůraznit, že tyto výsledky nelze jednoznačně vyvodit pouze z typu školy. Záleží na konkrétních lidech, kteří na škole působí, tedy učitelích, žácích apod. (Nielsen, Cummings, 2013)

2 Aktéři na málotřídní škole

V následující kapitole bychom rádi nastínili aktéry málotřídní školy – učitele, žáky a rodiče. Každý z nich je zde charakterizován a pokusili jsme se také stručně nastínit problematiku jejich vzájemných vztahů.

2.1 Učitel

Mareš (2013) uvádí, že učitelem se člověk nerodí, ale postupně stává. Až během praxe si učitel buduje svoji profesionální identitu a stává se skutečnou pedagogickou personou. Důležitou složkou učitelova vývoje je jeho identita, tzn. určitá představa kým je a za koho se sám pokládá. Tato identita sestává ze 3 složek: **1. osobní identita** (zvláštnosti jeho osobnosti), **2. sociální identita** (sociální role ve společnosti) a **3. profesní identita** (povolání učitele). Určité aspekty učitelovy identity zůstávají během jeho života stejné, zatímco jiné se utvářejí a mění v souvislosti s tím, jak učitel získává zkušenosti, přehodnocuje pohled na sebe sama i na ostatní. Po vystudování učitelství se učitel stává odborníkem – profesionálem. Tím se liší od rodičů, kteří jsou ve výchově a vzdělávání dětí spíše amatéry. Po určité praxi se učitel ztotožní se svým povoláním a jeho profesní identita se stává součástí jeho života.

Vykopalová (1992) tvrdí, že vztahy k žákům se mohou u konkrétních učitelů lišit. Každý učitel má jiný vztah ke své třídě nebo k žákům konkrétně. Podle těchto vztahů a přístupu k dětem můžeme rozlišovat několik typů učitelů:

- **Autoritativní učitel:** přísně vyžaduje disciplínu a plnění úkolů a velmi kontroluje žakovu práci. Žák nemá možnost zapojit vlastní iniciativu a žáci spolupracují pouze formálně. Ve třídě je negativní klima – napětí a strach.
- **Autokratický učitel:** silně dává najevo svůj názor a postoje, své řešení a přístup. Žáky má pod neustálým dohledem, díky čemuž se žáci neučí samostatnosti a vždy čekají na pokyn učitele. U nadanějších žáků dochází k potlačení jejich rozvoje. Třída ovšem dosahuje dobrých výsledků.
- **Demokratický učitel:** tzv. ideální typ učitele. Plánuje a rozhoduje o věcech s celou třídou, hledí si názorů žáků a nechává prostor pro diskusi. Žáky se snaží hodnotit objektivně, pomáhá jim, zajímá se o vývoj každého žáka i o celou třídu. Pro žáky je tento typ učitele vzorem. Podporuje jejich morální hodnoty a

upevňuje jejich charakter. Svoji třídu zná velmi dobře, dokáže předcházet problematickým situacím a pozitivně ovlivňovat sociální klima třídy.

- **Liberální učitel:** žákům dává přílišnou volnost, je nerozhodný ve svém působení, žáky nechválí ani nekritizuje, ale také je nepovzbuzuje k aktivitě. Rizikem může být, že žáci např. nespolupracují, neorientují se v učivu, nejeví zájem o školu ani o učivo. Klima třídy je neutrální. V hodinách se nevyskytují ani silné stresové faktory, ani prvky, které by zvýšily spolupráci a výkon.

Na osobnost učitele se kladou vysoké nároky. Za samozřejmost se považuje vyšší úroveň morálního uvažování, aby mohl být třídě dobrým vzorem. Důležitý je ale i jeho všeobecný rozhled, hluboké znalosti v oboru a kladný vztah k žákům. Očekává se, že učitelé budou mít přirozenou autoritu a dobré komunikační dovednosti. Učitel 1. stupně ZŠ by měl také být schopen empatie, jenž mu pomáhá vcítit do potřeb a pocitů žáků. Měl by být důsledný, spravedlivý, upřímný, diskrétní, tvořivý a psychicky odolný. (Nelešovská, 2005)

Mareš (2013) uvádí pojem **retrospektivní dimenze**, definovaný jako učitelovo profesionální „já“, které je pak rozděleno do následujících čtyř podob:

- **První podoba** – deskriptivní „já“: učitelův sebeobraz (self-image). Jde o popis sebe sama jako učitele. Učitel sám hodnotí svoji kvalitu profesionálního jednání se žáky (rodiči či kolegy) v minulosti.
- **Druhá podoba** – hodnotící „já“: sebeoceňování, sebeúcta (self-esteem). Učitel zpětně hodnotí sám sebe, zvažuje úspěšnost své dosavadní pedagogické činnosti, hodnotí své vztahy se žáky, rodiči a kolegy. Výsledkem je úcta k sobě samému nebo naopak pochybnosti o sobě, pohrdání.
- **Třetí podoba** – snahové „já“: profesní motivace (job motivation). Učitel hodnotí svá dosavadní rozhodnutí ve svém povolání, hledá pozitiva svojí profese a kompenzuje negativa.
- **Čtvrtá podoba** – normativní „já“: vnímání úkolu (task perception). Učitel hodnotí své cíle a nároky, které si kladl.

Dále **aktuální dimenze** učitelova profesního „já“, má také čtyři podoby. Je stejná jako retrospektivní dimenze s tím rozdílem, že si učitel musí nahradit minulý čas za čas přítomný. K tomu se ještě projevují předsevzetí a změny, které se učitel snaží zrealizovat. **Prospektivní dimenze** učitelova profesního „já“ je obrácena do budoucnosti.

Mareš (2013) se také zabývá učitelovou **profesionální kompetencí**. Tu chápe jako soubor znalostí a dovedností učitele, jeho aktuální emoční stav a fyzickou kondici. V první fázi řešení problémů učitel **zhodnotí** pedagogickou situaci v daných podmínkách a možnosti, jak danou situaci řešit. Zvažuje podmínky k vyřešení problémové situace, její možná rizika a konkrétní dopad situace. Ve druhé fázi následuje **aktivování** profesionálních kompetencí, kde je možné pozorovat rozdíly mezi deklarativními znalostmi (co teoreticky ví) a znalostmi procedurálními (jak prakticky jednat). Má-li učitel vysokou úroveň osobní zdatnosti, důvěřuje si s vědomím, že je schopen náročnou situaci zvládnout.

Cháb, Vlastníková (1959) naopak kladou důraz spíše na učitelovu přípravu na hodinu než na jeho osobnostní připravenost. Učitel by podle nich měl věnovat zvláštní pozornost výběru samostatných úkolů pro žáky každého ročníku. Pečlivě by měl prostudovat obsah úkolu, čas, který žáci budou potřebovat pro splnění úkolu, a čas na kontrolu.

2.2 Žák

Žáci navštěvující malotřídní školy patří z hlediska vývojové psychologie do období tzv. mladšího školního věku. Mladší školní věk začíná v 6 letech a kryje se s nástupem do první třídy. Tato etapa je ukončena v 11–12 letech vstupem na druhý stupeň základní školy. (Vágnerová, 2012)

Pro dítě jsou v tomto věku stále důležití jeho rodiče, kteří fungují jako nezastupitelné autority, ačkoli vstup do školy přináší konfrontaci s dalšími autoritami, jimiž jsou učitelé. Socializace dítěte je značnou měrou posílena možností pobytu ve vrstevnickém kolektivu. Reakce dítěte na jiné dítě má na ně úplně jiný dopad než reakce dospělého na dítě, neboť mezi dětmi panuje z velké části symetrický vztah, na rozdíl od vztahu s autoritami (rodiči či učiteli), který je poznamenán asymetrií moci. Ve skupině se dítě učí interakci s ostatními (pomoc slabším, spolupráce, soutěživost). Už v předškolním období se děti projevují buď velmi dominantně, nebo naopak pasivně, a tyto vlastnosti se s přibývajícím věkem dále prohlubují, přičemž mohou dojít v určitých případech až do extrému (agresivní chování, podřízenost). Během školních let lze u dítěte pozorovat akceleraci emočního vývoje a schopnost seberegulace. Dítě již rozumí svým pocitům v určité situaci a bere ohled na postoj svého okolí a jejich očekávání. Vývoj sociálních kontrol a hodnotové orientace bývá zahájen v předškolním období a dítě mladšího školního věku tedy již užívá zvnitřněné normy sociálního chování (chápe mravní normy a hodnoty a jedná podle nich). Vývoj morálního vědomí a jednání ovšem závisí na celkovém vývoji dítěte. Přibližně od 7–8 let věku se

morálka dítěte stává autonomní. Dítě uznává jednání za správné či nesprávné samo o sobě, bez ohledu na autoritu. V 11–12 letech pak děti obvykle přecházejí do dalších stádií morálního uvažování. (Langmeier, Krejčíková, 1998)

Na začátku školní docházky dětem často splývají hranice mezi skutečností a fantazií. Pohádky jsou velmi oblíbené, neboť dětská fantazie může dítě přenést do jiných světů a to mu umožňuje pochopit logické nesrovnalosti. (Šmahel, 2004)

Pro období mladšího školního věku je typický tzv. eidetismus, jev definovaný jako schopnost vybavit si v paměti dřívější vjemy (představivost). Dětem se rozvíjí schopnost řeči, která dále řídí lidskou činnost a dovoluje další rozvoj. Ve školním věku roste i slovní zásoba, délka a složitost vět a užívání gramatických pravidel dosahuje vyšší úrovně. Paměť (o kterou je schopnost řeči opřena) se také dále rozvíjí, a to jak paměť krátkodobá, tak i paměť dlouhodobá. Učení je v tomto období nahodilé, tedy je závislé na vnímaných jevech a omezené na jednoduchá spojení. Dítě se však již dovede soustředit na více aspektů najednou, čímž se zvyšuje složitost učení. (Langmeier, Krejčíková, 1998)

Cháb, Vlastníková (1959) popisují práci žáka na málotřídní škole: v ideálních podmínkách by se neměl při hodině nudit a neměl by zůstat bez práce. Smysluplné využití času na málotřídní škole je velmi důležitým pedagogickým úkolem. Obsah a forma vyučování je závislá na počtu ročníků, obsahu učiva, jak jsou žáci připraveni na samostatnou práci aj. Po dokončení samostatné práce ovšem musí být výsledky zkontrolovány, aby si žák mohl ověřit, do jaké míry učivu rozumí (každý žák se také učí si úlohy překontrolovat sám).

Čím jsou děti mladší, tím méně jsou schopny delší dobu soustředěně pracovat a vyžadují častější střídání práce. Třicet minut nepřímého vyučování je pro děti 1. stupně příliš. Žáci v prvním ročníku bývají hotovi velice rychle, protože pracují jen v hrubých rysech, zatímco starší žáci jsou schopni se v práci soustředit na více detailů. (Horák, 1946) V souvislosti s tím tak může být výhodné, pokud se žáci různého věku učí v malotřídní škole od sebe navzájem. Učení může probíhat také formou zástupného učení. Mladší žáci pozorují, jak starší žáci přistupují k výuce či jednají mezi sebou, a mohou se tak snažit jejich chování napodobovat. Posilovány jsou sociální dovednosti, a to u všech věkových skupin dětí.

Jako další výhodu malotřídních škol uvádějí French, Atkinson a Rubens (2007) možnost posilovat i další kompetence žáků, jako jsou kompetence občanské, personální, komunikativní. Pokud jim to škola umožní, žáci mají možnost se ve větší míře účastnit

školního života a organizace školy (studentský senát apod.). S větším zapojením žáků se následně pojí i větší angažovanost jejich rodičů. S touto situací nicméně vyvstává riziko, že se tak budou v malotřídních školách více angažovat jen určité skupiny žáků či jejich rodičů, což může vytvářet značně nerovnoměrný až znevýhodňující stav pro žáky z rodin z nižších sociálních vrstev. Autoři zdůrazňují, že je tak zapotřebí tento aspekt neztrácet ze zřetele a snažit se v tomto ohledu vytvářet shodné podmínky pro všechny žáky. Pochopitelně výše uvedené se týká spíše starších žáků, tedy např. žáků druhého stupně, zatímco malotřídní školy jsou školami, které nabízejí vzdělávání pouze na prvním stupni. Ovšem apel na shodný přístup k žákům či rodinám žáků platí i pro první stupeň základních škol.

Pochopitelně ne všechny výzkumy se shodují ohledně vhodnějších výchovných či vzdělávacích podmínek malotřídních škol. Checchi a De Paola (2017) realizovali výzkum v pátých ročnících plně organizovaných a malotřídních škol, při němž zjistili, že žáci z malotřídních škol dosahují ve standardizovaných testech měřících čtenářskou a matematickou gramotnost nižších výsledků než žáci ze škol plně organizovaných a že je též u žáků v malotřídních školách rozvíjeno ve větší míře tzv. externí místo kontroly (locus of control). Jak vysvětlují Výrost, Slaměník & Sollárová (2019), externí kontrola znamená, že člověk při řízení vlastního života mnohem méně věří svým vlastnostem, dovednostem či kompetencím a méně se na ně spoléhá. Lidé s externím místem kontroly přičítají úspěch náhodě, neúspěch nepřízni osudu, zatímco lidé s vnitřním místem kontroly jsou mnohem více přesvědčeni o tom, že mohou svůj život ovlivňovat – úspěch i neúspěchy připisují svým dovednostem a úsilí, což vede i k tomu, že se více snaží o posilování svých slabých stránek a ve větší míře je u nich tedy patrný osobnostní rozvoj.

2.3 Rodič

Rodiče na svoje potomky silně výchovně působí a značně tedy dítě během školní docházky ovlivňují. Na školu mají rodiče vysoké požadavky týkající se např. výchovných postupů, které pedagogické autority používají, či školní agendy. Každý rodič také shodně vyžaduje spravedlnost pro svoje dítě, individuální přístup a informace o svých dětech. Je tedy důležité, aby byla nastavena vhodná spolupráce školy a rodičů (resp. učitelů a rodičů), a to způsobem, který bude vyhovovat oběma stranám. (Petty, 1996)

Čapek (2010) upozorňuje na situace, kdy jsou vztahy mezi rodinou a školou patologické. Rodiče pak mohou představovat až případnou překážku v učitelově profesi. Už jen pouhý způsob vyjadřování rodičů o učiteli před dítětem ovlivňuje jeho profesní autoritu. Čapek

(2013) dále uvádí, že rodina je primárním vychovatelem svých dětí, mají na výchovu a vývoj svých dětí největší vliv. Dále vysvětluje, že rodiče nesou odpovědnost za vzdělávání svých dětí, a proto mají právo o jeho naplňování rozhodovat. Rodiče a učitelé jsou tedy rovnocennými partnery.

Podobně jako jsou žáci v malotřídních školách jako aktéři vzdělávání v mnohém specifictví, ve srovnání se školami plně organizovanými totéž platí i pro rodiče. Trani a Irvine (2010) uvádějí, že se lze setkat jak s pozitivy, tak i s negativy v kontextu hodnocení role rodičů v malotřídních školách. Rodiče se často více angažují, zajímají se o dění ve škole a vykazují tendenci více kooperovat s učiteli ovšem mnohdy může být tento přístup zatěžující, a to zejména v případech, kdy se rodič vnímá jako větší expert na vzdělávání než učitel. V takovém případě je nutné vyjasnit si vzájemné postoje a očekávání a hledat konsensus v tom, jakým způsobem by mohl být rodič fungovat jako další aktér vzdělávání. Rodiče tyto školy často vítají pro individuálnější přístup k žákům a možnost větší kooperace s učiteli. Nicméně často vyjadřují obavy, jak bude vzdělávání ve smíšených třídách probíhat a zda se jejich dětem dostane optimálního vzdělávání. Také z tohoto důvodu je tak zapotřebí, aby učitel či vedení školy rodičům vysvětlili, jak bude vzdělávání realizováno, jaký je školní vzdělávací program apod.

Trnková (2003) uvádí výsledky případové studie, v níž byla zkoumána role rodičů, včetně kooperace rodičů se školou. Rodičům se dostává více informací v rámci třídních schůzek, které jsou organizovány hromadně pro celou školu. Přítomni bývají všichni pedagogové i vedení, čímž se rodičům dostává podstatných informací přímo od ředitele, nikoli třídních učitelů. Ti poté nabízejí individuální konzultace či konzultace pro rodiče z určitých ročníků. Ve sledované škole chybí formální rodičovský orgán, což je dáno vysokou důvěrou rodičů vůči škole. Jelikož se rodičům také dostávají potřebné informace průběžně během celého školního roku, nenacházejí se zde témata, která by musel takový orgán projednávat. Rodiče řeší se školou vše potřebné nezřídká v neformální rovině, s využitím četných kontaktů s učiteli a častého vzájemného setkávání. Specifikem je organizování aktivit pouze pro rodiče a pedagogy, případně zájemce z komunity, v době letních prázdnin (např. sjíždění řeky), čímž se ustavuje opět neformální spolupráce a rodiče mají možnost poznat učitele svých dětí i v jiných než jen školních situacích. Velká část rodičů je však spíše pasivních a nemá zájem se ve spolupráci se školou více angažovat. Součástí výzkumu bylo i dotazníkové šetření pro rodiče. Většina rodičů uváděla, že je se školou spokojena a vzájemnou spolupráci hodnotili kladně. Kladné hodnocení se týkalo zejména přístupu učitelů, vztahů učitelů

k dětem a školního klimatu, které bylo označeno za „domácí“. Svoji roli hodnotili rodiče nejčastěji jako klientskou a výchovně-partnerskou.

2.4 Vzájemné vztahy v prostředí malotřídní školy

Vztahy v malotřídních školách bývají často čitelnější, osobnější, což je dáno malým počtem obyvatel v obci, ale též nutností větší kooperace mezi jejími obyvateli. Venkov může být méně rozvinutý než město (např. z hlediska infrastruktury, služeb apod.), ovšem je běžné, že si lidé v rámci komunity více vypomáhají. Rodiče znají spolužáky svých dětí i jejich rodiče a podobně může existovat i užší vazba mezi vedením školy či učiteli a rodinou žáka. Tato situace ovšem může být i nevýhodou, pakliže komunita není semknutá či pokud mezi různými rodinami panují nepřátelské vztahy. (Echazarra, Radinger, 2019)

2.4.1 Vztah žák/žák

Průcha, Walterová & Mareš (1995) pojednávají o vztazích mezi žáky. Tyto vztahy mají zásadní vliv na učení a chování žáků ve škole, spokojenost žáka ve třídě a v jeho sociální roli. Vztahy mezi žáky jsou diferencované a jsou ovlivněny pohlavím, věkem a osobnostními zvláštnostmi, např. temperamentem, charakterem, emocemi, motivací a postoji. Vztahy mezi žáky se odvíjejí také od sociálních potřeb žáků (např. potřeba bezpečí, identifikace, moci, pozitivních vztahů).

Žák vstupující do školní instituce má před sebou nový úkol v podobě začlenění mezi vrstevníky a prosazení vlastní individuální pozice ve skupině. Žák vstupuje do formálních i neformálních vztahů, které vyplývají z atmosféry třídy a vztahu mezi učitelem a žákem. Vrstevnická skupina se pro dítě stává základním faktorem socializace. Do dvanáctého až třináctého roku dítěte bývají vrstevnické skupiny homogenní (chlapecké a dívčí), smíšenými se stávají až později. (Havlík, Kořa, 2002)

Při utváření vztahů mezi žáky se každé dítě učí navazovat kontakt a komunikaci na úrovni rovnocenných partnerů. Procvičuje si způsoby spolupráce, formy soupeření a tím získává sociální zkušenost, kterou lze získat pouze ve skupině. Nejdříve se utvářejí kamarádské vztahy, až později se vztahy mění podle oblíbenosti. (Vágnerová, 2000)

„Každá třída má své fluidum, jednu máte nejraději a jednu nejméně. Prakticky neexistují dvě třídy, kde by to bylo stejné. Je třída, kam jdete nerad, a třída, kterou milujete...“ (Čáp, Mareš, 2001, s. 566)

Vágnerová (2000) tvrdí, že žák mladšího školního věku potřebuje někam náležet, je pro něj tedy důležité zastávat roli spolužáka. Do třídy není možné libovolně přicházet a odcházet, protože třída je stabilní a uzavřená skupina. Oproti rodinnému prostředí není ve vztahu ke spolužákům dítě zvýhodněno, nemá zde výlučné postavení. Všichni žáci mají stejná práva a povinnosti.

„Třída je referenční skupinou, která slouží ke srovnávání výkonu i ostatních dětských projevů, vytváří jakousi normu. Ve vztahu k této skupině může dítě uspokojovat svou potřebu úspěchu a sebeprosazení. Případně je toto srovnání potvrzením vlastní nedostatečnosti a selhání.“ (Vágnerová, 2000, s. 168)

Jak uvádí Sher (2019), vztahy mezi žáky v malotřídních školách mohou být intenzivnější, příznivější pro psychosociální vývoj žáka, neboť jsou rozvíjeny v prostředí kooperace, která se v těchto školách stává nutností. Žáci se zcela přirozeně učí odlišnostem, které nemusejí být dány pouze věkem spolužáků, neboť tyto školy také často navštěvují žáci se speciálními vzdělávacími potřebami, jimž se na těchto školách může dostávat více pozornosti a individuálního přístupu, než je tomu ve školách větších. Rozvíjeny jsou důležité sociální dovednosti, jakými jsou kooperace, zvládání konfliktů apod. Žáci též profitují z tohoto uspořádání z hlediska vzdělávání, neboť učivo může být obohaceno o látku z vyšších ročníků. Posilována je orientace žáka ve světě mezilidských vztahů a žáci se učí zvládat náročné situace vyvolané větší diverzitou ve školní třídě. Nicméně v tomto ohledu je důležitý i přístup učitele a dalších dospělých, který by měl podporovat respekt k odlišnostem.

2.4.2 Vztah učitel/žák

Pokud chce učitel navázat s žákem vztah naplněný úctou, empatií a společným zaměřením na cíl, je ze strany učitele zapotřebí volit dostatečně empatický přístup k žákovi. Učitel se může v životě žáka stát i nejvýznamnější osobou, zejména v situacích, kdy rodiče ve své roli selhávají. Dnešní rodiče neřídka nemají na své děti dostatek času, učitel se tak může stát osobou, které žák důvěřuje a svěřuje se jí se svými radostmi i starostmi. Pozitivní vztah mezi dítětem a dospělým má na dítě obrovský vliv, umožňuje dítěti uvěřit, že je svět bezpečný. Dospělí lidé (učitelé) by se měli snažit rozvíjet u dětí pozitivní postoje, které dítě budou provázet celý život. Učitel musí přizpůsobit své požadavky k žákovi, k jeho možnostem a k dosažené vývojové úrovni. V malotřídních školách by tedy učitel měl do výuky začleňovat i hru, humor a zábavu, neboť tyto prvky jsou významné pro budování důvěry a spolupráce a zlepšují též kvalitu vztahů. Každý žák by se měl cítit přijímaný a milovaný nezávisle na

svých výkonech. Pokud nějaké dítě nedosáhne dobrého výkonu, je potřeba dát mu příležitost, aby dosáhl úspěchu v jiné oblasti školního prostředí, např. v organizační činnosti, v pomoci druhým, ve spolupráci. Při neposkytnutí příležitosti k úspěchu bude dítě hledat uspokojení v sociálně nežádoucím chování, případně v negativismu ke školní práci. Je potřeba dovolit a umožnit žákům prožívat uspokojení z dobře vykonaných úkolů, bez srovnávání s ostatními. (Šmahel, 2004)

Jako další významný aspekt uvádí Mareš (2013) učitelův postoj k žákům. Tvrdí, že učitel by měl být nezaujatý a měl by hodnotit spravedlivě, ovšem jak sám uvádí, učitel je pouze člověk, který má své slabosti a sám zápolí se složitými okolnostmi svého povolání. **Žáci, k nimž učitel zaujímá výrazně kladný postoj**, jsou obvykle žáci velmi aktivní a iniciativní, nejvíce se hlásí a znají správné odpovědi. Jsou ukázněni a plní svědomitě všechny požadavky. Učitel těmto žákům klade náročnější otázky a úlohy, nechává je pracovat samostatně a málokdy je kritizuje. Těmito způsoby učitel dává najevo celé třídě své sympatie. Ovšem vyskytnou se i případy, kdy má učitel velmi kladný postoj k dětem, kteří ho nemají „zasloužený“ – hovoří se o tzv. oblíbených. U těchto případů učitel výkon žáků nadhodnocuje a zbytek třídy pak mluví o nespravedlnosti, nadržování a neobjektivnosti. **Žáci, k nimž učitel zaujímá mírně kladný postoj**, jsou žáci, kteří nejsou příliš aktivní, málo se hlásí, dopouštějí se chyb, ale nejsou s nimi kázeňské problémy, mají pomalejší tempo, ale jsou snaživí. Učitel je vyvolává a dává jim prostor k zamyšlení a přiměřeně těžké úkoly (úlohy). Učitel je u těchto žáků trpělivý a volí osobní kontakt. **Žáci, k nimž učitel zaujímá neutrální postoj**, jsou často velmi pasivní a nehlásí se. V případě vyvolání odpovídají správně, a pokud nevědí odpověď, mlčí. Nejsou s nimi kázeňské problémy a vyhýbají se kontaktu s učitelem, anebo ho omezují na minimum. **Žáci, k nimž učitel zaujímá záporný postoj**, jsou žáci, kteří vyrušují svými poznámkami, zlobí, vykřikují, výuka je nezajímá, dopouštějí se velkého množství chyb, mají problém s kázní a často trpí agresivitou a neovládají své návyky. Učitelé mají k těmto žákům negativní postoj, což zabraňuje oběma stranám v pokusech o změnu. Většinou učitel s žákem nesouhlasí, napomíná ho, vyhrožuje mu či ho trestá. Pokud se žák přihlásí, učitel ho málokdy vyvolá a dává mu pouze jednoduché otázky. K výkonům těchto žáků je učitel kritičtější a jeho komentáře jsou často plné negativních emocí, ironie či zesměšňování. Učitel s těmito žáky nerad komunikuje na veřejnosti, upřednostňuje kontakt v soukromí, kde dítěti domlouvá. Existují případy, kdy dochází ke konfliktu mezi učitelem a žákem z důvodu žakovského enormního zájmu o učivo. Žák při hodině obtěžuje učitele svými otázkami a může se stát, že

má širší znalosti dané tematiky než učitel sám, čímž zpochybňuje učitelovu kompetentnost. Místo toho, aby učitelé takového žaka využili coby experta, často na něho zanevrou a vytvoří si k němu záporný postoj.

Sklenářová (2013) se zabývá komunikací mezi učitelem a žákem, která je podle ní klíčová pro tvorbu jejich vztahu. Ve třídě komunikace neprobíhá náhodně, jde o organizovaný sled střídajících se projevů učitele a žáků. Komunikace je podřízena pravidlům, která jsou určena pravomocemi učitele i žáků. Pravidla jsou dána jednak školním řádem a jednak jsou výsledkem domluvy mezi učitelem a žákem. Petty (2002) definuje vztah mezi učitelem a žákem jako vzájemný respekt. Vytvoření vztahu mezi učitelem a žákem chvíli trvá. V první fázi musí učitel zdůraznit svoji roli učitele s využitím své přirozené autority. Musí rovněž umět svoji autoritu sebejistě uplatňovat. Učitel nemůže od žáků očekávat, že si ho hned první hodinu oblíbí, je to dlouhodobý proces. Učitel by měl působit sebejistě, klidně, měl by dokázat vzbudit dojem, být pánem situace a situaci mít pevně pod kontrolou.

Dle Dvořáka a kol. (2010) však bývají vztahy mezi učiteli a žáky v malotřídních školách mnohem pozitivnější a učitelé vykazují tendenci zaujímat pozitivní vztah ke svým žákům, včetně těch, kteří by byli v jiných školách pro své problémové chování či specifické osobní charakteristiky káráni. V souvislosti s velikostí školy i těsnějšími kontakty s rodiči žáků jsou žáci učiteli vnímáni jako jedinci, které dobře znají a na které mohou i v případě potřeby působit požadovaným směrem, což je dáno jak nižším počtem žáků ve třídě, tak i větší kooperací školy a rodiny. Učitelé tedy dle autorů bývají nezřídka na své žáky velmi hrdí, podporují je v jejich činnostech a osobně se angažují i v tom, aby dosahovali co nejlepších školních výsledků. Autor referuje o tendenci učitelů malotřídních škol podporovat své žáky v tom, aby dosahovali stejných výsledků, jako žáci ve školách městských, což se může projevat i v tom, že pomoci učitelů se žákům dostává i mimo vyučování.

2.4.3 Vztah rodič/učitel

Krátká (2011) tvrdí, že do roku 1989 rodiče zasahovali do práce školy jen velmi zřídka. Škola se sama uměla postarat o veškerou přípravu dětí na další vzdělávání a rodiče (jakožto neodborníci) neměli do práce školy příliš zasahovat a měli rozhodování přenechat učiteli. Větší kontakt mezi rodičem a učitelem nastával jen v situacích, kdy bylo třeba řešit větší problémy (např. s docházkou, chováním žaka apod.). Až v 90. letech došlo k legislativním změnám, jež rozšířily rodičovská práva a umožnily rodičům větší měrou participovat na chodu školy. Důvodem k těmto změnám bylo demokratické uspořádání vztahů. Rodiče tvoří

nesouradou, neorganizovanou skupinu s mnoha zájmy, jejich snahy a přání jsou tudíž velmi individuální. Hlavními důvody angažovanosti rodičů je snaha o zvyšování školní úspěšnosti dětí a vzdělávání samotných rodičů. Rodiče chtějí vědět, co se ve škole děje, a chtějí mít na školu určitý vliv. Existují dva modely spolupráce školy a rodiny. Prvním modelem je škola, která ví nejlépe, jak pečovat a vzdělávat žáky. Druhým modelem jsou rodiče, kteří jsou odborníci na výchovu svých vlastních dětí, a proto ví, co od školy mají požadovat. Třídní učitel by měl rodiče co nejlépe informovat o celkovém vzdělávání a výchově žáků ve třídě, a díky tomu se dostává do role poradce, koordinátora a důvěrníka.

Ve výzkumu Rabušicové a Pola (In: Krátká, 2011) bylo zjištěno, že vztahy a komunikace mezi učitelem a rodiči jsou neuspokojivé a školy se tudíž otevírají a hledají cesty k rodičům žáků. Rodiče si jsou významu své role vědomi a považují se za partnery učitelů při ovlivňování školní edukace. Přesto v komunikaci mezi školou a rodinou stále existuje bariéra zaviněná nedostatkem důvěry a respektu. Rodiče jsou si vědomi nezbytnosti spolupráce se školou a tyto snahy jsou iniciovány z obou stran, nicméně o jejich efektivitě lze mnohdy pochybovat. Výzkum potvrdil, že rodiče oceňují přímou a otevřenou komunikaci s třídním učitelem. Někteří rodiče preferovali častější komunikaci s učitelem ve smyslu individuálního rozhovoru. Nejvíce rodiče upřednostňují výchovatelskou činnost učitele, což znamená, že role třídního učitele směřuje především k výchovatelské roli.

Čapek (2013) vysvětluje, že rodiče obvykle školu navštěvují přibližně čtyřikrát ročně, především však pouze za účelem zjištění známek a chování. V některých případech mohou rodiče zastávat funkcí více, ale ani tak se nedosahuje požadované míry propojení.

Výše uvedeným problémům ovšem rodiče v malotřídní škole čelí v menší míře, než je tomu v případě plně organizovaných velkých škol. Dle Dvořáka a kol. (2010) nebývá vždy důvodem zápisu dítěte do malotřídní (spádové) školy pouze to, že se jedná o školu rodině dobře dostupnou. Jako druhý nejčastěji uváděný důvod bývá již dříve navázaný vztah rodičů s učitelem školy nebo ředitelem školy. Tyto školy také často bojují s nízkým počtem žáků, což vede ke snaze vedení školy a pedagogického sboru navazovat a rozvíjet kladné vztahy mezi školou a rodinami žáků. Učitelé v malotřídních školách spolu více spolupracují a dokáží vystupovat vůči rodině žáka jako soudržný tým. Cíl je zaměřen zejména na spokojenost žáka a celé komunity s chodem školy, což se následně promítá i do vztahů školy a rodiny žáků.

Praktická část

3 Popis výzkumného šetření

Následující kapitola se zabývá popisem realizovaného kvalitativního šetření. Uveden je cíl výzkumu a stanovené výzkumné otázky. Popsána je též užitá metodika výzkumu a v závěru kapitoly je charakterizován výzkumný soubor. Výsledky výzkumu jsou prezentovány v kapitole čtvrté.

3.1 Cíle výzkumu a výzkumné otázky

Cílem výzkumu je analyzovat specifika vztahových sítí v prostředí málotřídních škol, popsat specifické klima málotřídních škol a specifika málotřídní školy jako instituce a také se zaměřit na popis možných rozdílů malotřídních škol od škol plně organizovaných.

Od cílů výzkumu byly odvozeny následující výzkumné otázky (VO):

VO1: Jaké jsou vztahy mezi hlavními aktéry vyučování (učitel/žák, učitel/rodič; žák/žák, atd.) v prostředí málotřídních škol?

VO2: Jaká jsou specifika institucionálního provozu málotřídní školy?

VO3: Čím se liší malotřídní školy od škol plně organizovaných?

3.2 Metodika výzkumu

Vzhledem k tomu, že bylo záměrem detailněji se zabývat problematikou malotřídních škol, jako nejvhodnější výzkumný model byl zvolen kvalitativní výzkum. „*V kvalitativním přístupu jsou data nenumerická, v kvantitativním mají číselnou podobu.*“ (Ferjenčík 2000, s. 245)

Metodologie kvalitativního výzkumu je založená na indukci, kdežto kvantitativní metodologie je založena na dedukci. V rámci indukce dochází k vyvozování obecnějších závěrů z konkrétních případů, dílčích pozorování apod. Dochází tedy ke zobecňování poznatků. (Švaříček, Šed'ová, 2007)

Jak vysvětluje Hendl (2016), kvalitativní výzkum byl po dlouhou dobu považován za pouhý doplněk kvantitativního výzkumu, který pracuje s numerickými daty a při získávání dat a

jejich analýze využívá standardizovaných postupů. Užití kvalitativního výzkumu je spojeno zejména se sociálními vědami. V praxi zahrnuje užívání mnoha různých postupů (např. rozhovor, analýzu dokumentů, pozorování apod.). Značným specifikem tohoto výzkumu je podle autora jeho pružnost: v úvodu jsou sice stanoveny výzkumné otázky, ovšem ty lze průběžně zpřesňovat, stanovovat určité domněnky a dále je ověřovat apod. Při kvalitativním výzkumu dochází k souběhu fází sběru i analýzy dat, kdy dílčí analýzy dat zpřesňují zaměření výzkumu. Vznikají tak cykly sběru a analýzy dat, které se opakují a v jejichž rámci badatel přezkoumává své domněnky i závěry. Samotný výstup pak obsahuje mnoho konkrétních získaných dat (např. rozsáhlé citace z rozhovorů apod.). Hlavním úkolem bývá objasnit určité trendy v chování lidí, jeho příčiny apod. Z dat se sestavuje určitý obraz, jehož přesná podoba ovšem v úvodu výzkumu není známa. Nezbytné je v průběhu výzkumu přiřkládat všem datům význam, snažit se postihnout vztahy mezi zkoumanými jevy. K nevýhodám patří zejména obtížná replikace výzkumu, nízká možnost zobecnění a též ovlivnění výsledků osobou badatele.

Metodou výzkumu byl rozhovor, a to rozhovor polostrukturovaný. Jak vysvětluje Mioviský (2006), tento typ interview kombinuje výhody a eliminuje nevýhody dalších dvou typů rozhovorů, kterými jsou rozhovor strukturovaný a nestrukturovaný. U polostrukturovaného rozhovoru si badatel nejprve sestaví jádro rozhovoru, které značnou měrou reflektuje zkoumané téma i aspekty zkoumané výzkumnými otázkami. Otázky tvořící jádro rozhovoru je následně nutné respondentům položit, nicméně je možné měnit jejich pořadí. Především však badatel má možnost pokládat otázky další, doplňující. Tento postup navíc autor značně doporučuje, neboť lze tímto způsobem získat cenné detailní informace o zkoumaném jevu, rozšířit poznání o vztahy mezi aspekty sledovaného jevu apod. Doplňující metodou bylo pozorování, kdy jsem se zaměřila na obdobné okruhy, které byly reflektovány v rámci rozhovorů. Takto získaná data sloužila jako doplnění k údajům získaným v rámci rozhovorů.

Tazatel, který rozhovor provádí je také pozorovatelem, který si všímá prostředí a všímá si i neverbálních sdělení a vztahů mezi účastníky (Švaříček, Šedřová, 2007).

Výzkum probíhal ve dvou malotřídních školách v jihočeském kraji a v jedné malotřídní škole v západočeském kraji. Respondenty byli učitelé v těchto školách. Jejich přáním, ale zároveň i podmínkou účasti ve výzkumu, bylo zachování anonymity. Z tohoto důvodu, který se významně vztahuje k etice výzkumu, tak není blíže specifikováno, o jaké školy se jednalo. Podobně pokud jsou v textu či v oddílu příloh uvedeny přepisy rozhovorů, data, která by

umožnila identifikaci škol či respondentů, jsou vynechána, nebo nahrazena třemi hvězdičkami. Výzkum probíhal v měsících květen a červen roku 2018. Školy byly vybrány náhodně, jednalo se tedy o příležitostný výběr. Ředitelé škol nejprve souhlasili s účastí ve výzkumu. Smluven byl termín realizace rozhovorů, ředitel školy zajistil učitele ochotné výzkumu se zúčastnit. Rozhovory probíhaly vždy v klidném prostředí pracoven učitelů, přičemž v úvodu byl nejprve získán ústní souhlas s účastí ve výzkumu. Respondenti mohli kdykoliv tuto svoji účast přerušit nebo ukončit. Nicméně této možnosti žádný z respondentů nevyužil.

Volba škol vycházela mimo jiné i z dostupných poznatků a informací, které jsem měla k dispozici od kolegů. Cílem bylo zahrnout do výzkumu takové školy, resp. školy s takovými řediteli či učiteli, kteří mají dřívější zkušenost s působením ve školách plně organizovaných. Tím pro ně bylo možné i srovnání obou typů škol a formulace individuálních specifíků daných malotřídních škol. Rozhovory byly po získání souhlasu respondentů nahrávány na diktafon, zároveň byly pořizovány během rozhovorů i krátké poznámky. Před realizací rozhovorů se konalo za pomoci ředitele školy seznámení s učiteli a dalšími pracovníky školy, byla jsem provedena školou a jednotlivými třídami, včetně např. tělocvičny. Rozhovory byly vedeny se všemi pedagogy dané školy a též s jejím ředitelem. Přepisy rozhovorů jsou k nalezení v oddílu příloh.

K analýze dat byla zvolena metoda vytváření kódů. Miovský (2006) uvádí, že při užití této metody badatel člení výroky na malé celky, přičemž může zvolit různá kritéria jejich členění. Volit lze např. časový a prostorový překryv, ale též překryv tematický, což byl případ popisovaného výzkumu.

Data z rozhovorů byla přepsána do programu Microsoft Office Word. Při vytváření kódů byly následně formulovány hlavní kódy, označeny názvem, které v kapitole páté tvoří názvy podkapitol, menší celky, které k těmto kódům přináležely, jsou vyjádřeny názvy kapitol třetího řádu.

3.2.1 Charakteristika respondentů

Dále v textu je podána stručná charakteristika respondentů. V kapitole čtvrté, v nichž jsou prezentovány zjištěné výsledky, a to dle vytvořených kódů, je každý respondent označen pouze zkratkou, kterou tvoří písmeno P (respondent) a číslo respondenta. Výzkumný soubor tvořilo celkem 9 respondentů.

Respondent R1: žena, ředitelka, která učí 32 let a má tedy bohatou zkušenost, pouze ale se školou málotřídní, nikdy neučila ve škole plně organizované. Ovšem podle studentek, které do školy chodí na praxi, dokáže respondentka R1 vysvětlit rozdíly mezi školou malotřídní a školou plně organizovanou.

Respondent R2: žena, ředitelka málotřídní školy, v praxi je přibližně 20 let, sama učila v plně organizované škole, ale jen několik málo let, nicméně škola byla spíše menší.

Respondent R3: žena, učí na málotřídní škole přibližně 10 let, sama praxi s jiným typem škol nemá.

Respondent R4: žena, učí na málotřídní škole 8 let a předtím učila 10 let v plně organizované škole ve velkém městě.

Respondent R5: žena, v praxi je přibližně 6 let, učila samostatnou třídu, ovšem jen na málotřídní škole.

Respondent R6: žena, učí na málotřídní škole 10 let, ale 6 let předtím učila v různých plně organizovaných školách ve velkých městech.

Respondent R7: žena, na málotřídní škole je čtvrtým rokem, několik měsíců působila jako záskok v plně organizované škole.

Respondent R8: žena, ředitelka málotřídní školy, v praxi je 12 let a nikdy v jiné škole neučila.

Respondent R9: žena, 10 let učí, na málotřídní škole je teprve 3 roky, předtím měla zkušenost s plně organizovanou školou.

4 Vyhodnocení rozhovorů

Výsledky jsou prezentovány s využitím vytvořených kódů. Uveden je obsah kódů, daný analýzou dat z rozhovorů. Je-li to vhodné, takto získané výsledky jsou doplněny o vybrané výroky respondentů.

4.1 Fungování málotřídní školy

Hlavní kód Fungování malotřídní školy byl rozčleněn do menších podkategorií, kterými byly Existence malotřídních škol, Řízení malotřídní školy a Atmosféra malotřídní školy. Níže v textu jsou tyto podkategorie pak dále popsány. Je zapotřebí doplnit, že termín *atmosféra* není v kontextu, v jakém je dále v textu užíván, přesný. Ve skutečnosti respondentky popisovaly klima školy či třídy, nikoliv její atmosféru (klima je jev trvajícím po delší dobu, příslušející k danému fenoménu, jakým je škola či školní třída. Atmosféra se může měnit i několikrát během dne, není stabilní). Respondentky termín zmiňovaly tak, jak je užíván v běžné hovorové řeči (tedy jako určitou kvalitu společenství, tvořeného hlavními aktéry vzdělávání v malotřídní škole, vztahující se zejména k vazbám mezi těmito aktéry, ovlivňující edukaci žáků apod.).

4.1.1 Existence málotřídních škol

Na otázku samotné existence a financování málotřídní školy mi většina respondentek shodně odpověděla, že v posledních pár letech stoupl počet dětí a žáků na málotřídních školách mají tedy dost. Ovšem také dodávaly, že s budoucností je to nejasné, a pokud by měli dětí málo, musí žádat zřizovatele (obec) o povolení výjimky. Jedna z respondentek uvádí, že záleží na demografickém vývoji a na tom, zda je na vesnici pracovní příležitost, aby mladí lidé měli na vesnici dobré podmínky k životu. V příslušné malotřídní škole bylo v tomto roce nutné pedagoga doplácet zřizovatelem a v případě, pokud by situace zůstala stejná několik let, bylo by nutné některému z pedagogů zkrátit úvazek. Předpokládaný počet žáků v následujících dvou letech ovšem nevypadá příznivě. Respondentky však poukazují na to, že zřizovatel neplánuje školu rušit, jelikož si cení toho, že v obci je.

Dle respondentky R1 je možné se zřizovatelem dané školy dobře jednat. Chod školy pochopitelně značně závisí na finančních prostředcích. Škola potřebuje finance k nákupu technického vybavení, provozu školy, financování učitelů apod. Dosud se dle této respondentky ovšem vždy podařilo získat dostatečné prostředky na chod školy a vše potřebné.

4.1.2 Řízení malotřídní školy

Zajímalo mě, co všechno je potřeba k provozu malotřídní školy a co si o tom myslí ředitelé škol.

Poměrně expresivně se k řízení malotřídní školy vyjádřila respondentka R2: *„Řízení malotřídky z pohledu mého je pro ředitele šibeniční úkol, protože máte, jak se lidově říká, na hrbu všechno.“* To v praxi mimo jiné dle této respondentky obnáší i to, že ředitel školy nemá k dispozici žádného administrativního pracovníka. Veškerá práce týkající se organizace chodu školy tak závisí pouze na řediteli školy, na kterého jsou tedy kladeny značné nároky: musí být nejen dobrým manažerem, ale též výtečným ekonomem, musí zvládat dílčí administrativní úkoly, rozumět personální práci a v neposlední řadě i samotnému výchovně-vzdělávacímu procesu. Respondentka R2 ředitele školy označila za „vojáka v poli“, který je ovšem v tomto poli zcela osamocen: *„musí udělat od A do Z. Vypadne kantor, jde ředitel... To je od pokladního deníku, faktur, veškeré tabulky, to co po nás ministerstvo chce, obecní úřad chce, bezpečnost práce, požární ochrana. Já nevím, co všechno si vzpomenu.“*

Respondentka R3 poukazovala na rozdíly mezi školami malotřídními a plně organizovanými. V malotřídní škole např. chybí funkce zástupce ředitele. Mnoho povinností se tak dělí i mezi učitele, kteří se tak určitým způsobem podílejí na řízení chodu školy. Z toho vyplývá také potřeba koheze pedagogického sboru na malotřídních školách, ochoty vykonávat práci navíc, učit se novým činnostem apod.

Všechny respondentky se shodovaly v tom, že je nutností též dobrá kooperace a dobře navázané vztahy mezi malotřídní školou a jejím zřizovatelem, zejména co se týče ochoty zřizovatele školy dále zajišťovat její chod. To se ovšem osloveným školám daří a bez splnění této podmínky by bylo jejich řízení mnohem náročnější.

Vzhledem ke specifickým malotřídní školy (nejistota ohledně jejich financování daného především počty žáků, což nemá škola možnost příliš ovlivnit, malý počet úvazků vykonávajících mnoho činností, resp. kumulování funkcí v pozici ředitele školy) jsou pochopitelně na ředitele školy kladeny velké nároky, a to právě v souvislosti s řízením školy. Ředitel školy musí být vybaven potřebnými sociálními dovednostmi (komunikace, zvládání problémů apod.), dle respondentky R8 je nezbytné, aby byl dobrým diplomatem, neboť na kvalitě a schopnosti jeho jednání se zřizovatelem, ale i mnoha dalšími osobami, s nimiž

vstupuje ředitel školy do různých jednání, závisí úspěch řízení dané školy. Ředitel školy musí být schopen zvládat tlak, stres, umět si dobře organizovat svoji práci, ale i delegovat některé činnosti na své podřízené apod.

4.1.3 Atmosféra malotřídní školy

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

Všechny respondentky se shodovaly v tom, že je atmosféra malotřídní školy jedinečná a značně odlišná od atmosféry škol plně organizovaných, o čemž tedy vypovídaly oslovené učitelky či ředitelky, které mají s výukou na podobných školách osobní zkušenost.

Atmosféra malotřídní školy byla popisována nejčastěji jako rodinná, což je dáno tím, že se učitelé znají s rodiči a tento prvek je posílen ještě více v případě, kdy učitel školy v obci i vyrůstal. Tím je umožněna značná důvěra mezi školou a zákonnými zástupci dětí, komunikace je otevřená a přirozená a není tak problém přimět rodiče ke spolupráci, což je pochopitelně pro edukaci žáků klíčové.

I když učitelé mají často značné množství práce, která narůstá i s plněním různých dalších úkolů, oslovené učitelky prý tento způsob práce baví, je rozmanitý a dochází i k rozvoji kladných vztahů mezi pedagogy. Ti se musejí být schopni na sebe vzájemně spolehnout, což též přispívá k bezpečné a vstřícné atmosféře malotřídní školy.

Akcent na nutnost spolupráce se přenáší podle respondentek i na samotné žáky, kteří rozumějí tomu, že je zapotřebí učitele respektovat, poslouchat jeho pokyny a pracovat často samostatně. Bez tohoto přístupu žáků by bylo obtížné vyučovat ve třídě, v níž je více ročníků. Atmosféra školy, která se tak v malotřídní škole utváří, do značné míry ovlivňuje i chování žáků, učitelů, rodičů žáků, a to pozitivně.

Z mého pozorování byla atmosféra opravdu rodinná, školy byly vyzdobeny a komunikace s pedagogy probíhala na výborné úrovni. Všechny malotřídní školy, které jsem požádala o účast ve výzkumu, mi poskytly rozhovory, zajímala je moje práce, učitelé byli opravdu moc milí a ochotní.

4.2 Diferenciace mezi málotřídními a plně organizovanými školami

Do tohoto kódu byly přiřazeny dílčí podkategorie, kterými jsou Srovnání malotřídní a plně organizované školy a dále Postoj respondentů k malotřídní škole.

4.2.1 Srovnání malotřídní a plně organizované školy

Srovnání malotřídních a plně organizovaných škol se týkalo zejména respondentek, které mají zkušenost i s chodem škol plně organizovaných. Ostatní respondentky nicméně reflektovaly alespoň zkušenosti jim známých pedagogů.

Jeden z rozdílů již byl zmíněn, a tím je specifická atmosféra malotřídní školy. Nejen, že je tato atmosféra rodinná, ale zároveň se každý člen stává značně významným a mizí prvek anonymity. To pochopitelně opět klade nároky na učitele, kteří se nemohou ztratit v davu (respondentka R1 užila v tomto kontextu termín „drobnohled“). Jejich práce je velmi transparentní, rodiče učitele znají a vzájemná jednání tak mohou být mnohem intenzivnější, častější.

Respondentky také uváděly, že v malotřídních školách má učitel mnohem více práce, zejména co se týče organizace výuky, jejího plánování, dělení pozornosti, volby výukových metod atd. Učitel většinou pracuje nejprve s jednou skupinou žáků, zastupujících konkrétní ročník, zatímco další skupina má zadanou samostatnou práci, poté se role těchto skupin obrátí. Respondentky zmiňovaly, že se obávaly náročnosti příprav, nicméně i tím, že žáci velmi dobře kooperují a jsou ve výuce samostatní a též aktivní, nepředstavuje nakonec pro oslovené učitelky příprava na výuky takový stres, jakého se původně obávaly.

Zajímavé zjištění se týká i vztahu mezi pedagogy, ve smyslu dopadu tohoto prvku na samotnou výuku. Respondentka R4 popisovala tento stav: *„Já byla v té velké škole a skončila jsem tady. Jinam bych nešla už, tam se strašně srovnává. Tam máte třídu A, B, C, D, E, a jakmile nejedete jako všichni ostatní, jste třeba pozadu nebo napřed nebo děláte něco jiného, tak je to zlé... Mně vadilo to, že si tam já nemůžu dělat to, co chci, protože jsou kolem mě čtyři stejné třídy, kde to musí jet stejně, protože pak přijde srovnávací testy a jak to, že tahle třída má trojky a tahle třída jedničky!“* Z osobní zkušenosti vím, že rivalita mezi ročníky opravdu může mít velký vliv na chod celé třídy, což zároveň nepřispívá dobré atmosféře ve třídě či škole.

Zmiňovány byly i výrazné rozdíly v přístupu žáků (hodnotily je tak dle slov respondentky R1 praktikantky ve škole), kdy se žáci z malotřídní školy jeví nejen jako samostatnější, ale též „dobrosrdečnější“. Pochopitelně tento fakt může být dán i jinými faktory, než je prvek malotřídní školy (uvažovat lze o vlivu venkovského prostředí, dobře navázaného vztahu mezi učitelem a žáky apod.). Nicméně respondentka R9 již vycházela z vlastní zkušenosti a uváděla, že v plně organizované škole, v níž působila, „na sebe byly děti zlí, rozjela se mi ve třídě šikana a z toho jsem byla trošku špatná. Komunikace s rodiči taky nebyla úplně skvělá.“

Další zmiňované specifikum se týkalo počtu žáků, kterých je v malotřídních školách (třídách) mnohem méně: „pedagogové na velkých školách to mají náročné tím, že mají velký počet těch žáků a teď samozřejmě, přibýly nám do tříd inkluzivní děti. Já smekám před velkými školami, kde ten kantor má dejme tomu třicet dětí, k tomu má tři inkluzivní, dál má některé výborné, kterým by měl dávat víc. A my to máme všechno tady v jednom, že my musíme učit po těch skupinách, protože ten spojený ročník nám to jakoby nastavuje, takže my máme výhodu toho menšího počtu. Nebo i ty naše děti mají výhodu. Učitel má sice hodně práce tím, že se musí připravovat na dva ročníky. To je ta nevýhoda, pro nás. Ale obrovskou výhodou je ten menší počet, ta možnost té individuální péče.“

Na možnosti větší měrou pracovat s žáky individuálně poukazovaly respondentky ve shodě. Zároveň je tento individuální aspekt posílen i tím, že učitelé v malotřídní škole mají více informací o žácích, a to v souvislosti s větší kooperací s jejich rodiči. Učitelé často rodiče znají přirozenou cestou i z jiných prostředí a rolí. Rodiče jsou také schopni udělat si čas na jednání se školou a zajímají se více o to, jak se dětem ve škole daří.

4.2.2 Postoj respondentů k malotřídní škole

Z předchozího textu je zřejmé, že respondentky mají k malotřídní škole velmi kladný vztah, který vychází zejména z jejich zkušenosti s působením v této škole a v některých případech i možnosti srovnání s působením ve škole plně organizované.

Respondentka R3 uvedla: „Já bych to neměnila. Přejde mi to fakt efektivní, perfektní, výborný, že ty děti známe, známe rodiče, takže pro mě by bylo třeba těžký učit a nevědět o těch dětech nic nebo se neznat. Takže mi přijde, že ty vztahy jsou lepší a zároveň k šikaně nedochází, není prostor.“

Tento postoj je ovlivněn výše uvedenými aspekty, tedy atmosférou školy, odlišnými vztahy s rodiči žáků, potřebou kooperace s ostatními pedagogy. Zároveň lze uvažovat i o tom, že jsou učitelé nuceni více se angažovat v malotřídní škole, např. tím, že se dělí o některé povinnosti, aby pomohli řediteli školy, čímž může docházet k posílení identifikace se školou, jejím prostředím a lidmi. Již bylo též uváděno, že je atmosféra školy respondentkami označována jako rodinná, a tyto školy se pro respondentky stávají rodinami, v nichž se dobře funguje, ve kterých lze nalézt pomoc, blízké osoby a jejíž členové sdílejí společný cíl, patrně i hodnoty apod.

Jsem názoru, že pokud učitelé znají rodiče velmi dobře, má to velký vliv na samotného žáka. Nicméně je otázkou, zda se skutečně znají učitelé s rodiči žáků v malotřídní škole lépe, než je tomu ve škole plně organizované. Domnívám se, že zde primárně záleží na přístupu učitele. Pokud má zájem více poznat rodiče, lze nalézt mnoho způsobů, jak toho dosáhnout i ve škole plně organizované. Ovšem platí, že pokud se škola nachází v malé obci, v níž učitel i vyrůstal, patrně má mnoho informací o žácích a jejich rodinném zázemí bez toho, aniž by tyto informace cíleně získával. Respondentka R6 např. uvedla: *„Tady jsem spokojená. Já tady mám kořeny. Pocházím tady kousek a sama jako žákyně jsem tady byla. Celá moje rodina sem chodila. Nicméně kdybych si mohla vybrat, tak bych vždycky volila školu menší, rodinného typu, protože to srovnání mám. Nejsem městský člověk. Já jsem spokojená na vesnici, je mi to bližší.“*

4.3 Vzájemné vztahy s rodiči a s žáky, vztahy mezi žáky

Další kód tvoří Vztahy s rodiči, Vztahy mezi žáky a Vztahy učitelů k žákům.

4.3.1 Vztahy s rodiči

Respondenti uváděli, že ve srovnání s plně organizovanými školami dochází k četnějším kontaktům s rodiči žáků a mnohé rodiče oslovené učitelky znají zcela přirozeně: *„S rodiči se známe docela dobře. Někteří, kteří dojíždí, tak ty tolik třeba neznáme.“* (R2) Docházet může dokonce i k tomu, že se mezi učiteli a rodiči vytvoří velmi úzké vazby, naplněné náklonností a zájmem: *„(...) když jsem nemocná, tak mi rodiče píšou, ať se brzy uzdravím, a když jsou děti nemocný, tak já jim posílám maily nebo jim píšu dopis s dětma. A máme tak nastavený hezký vztahy v té třídě.“* (R5)

Nicméně respondenti též zmiňovali, že roli mají i další faktory, tedy zejména osobnostní charakteristiky. Záleží na tom, jak je pro každého učitele kontakt s rodiči důležitý či

příjemný, jak dokáže s rodiči komunikovat a využívat případné úzké vazby. Samotný obsah vzájemných interakcí se též odvíjí od situace každého žáka a v tomto ohledu se tedy malotřídní školy patrně příliš neliší: „*Víte co, vztahy se odvíjí od toho, jaký jsou lidi. Nebudeme si nalhávat, že všechno je vždy růžové, prostě je to citlivý téma – dítě ve škole. Pokud se mu ve škole daří, tak je vše v pořádku. Pokud ne, tak může mít rodič pocit, že ten problém je ve škole a naopak. Takže vždycky se snažíme nějakému takovému nedorozumění nebo obvinění ze strany rodičů na školu předcházet. Chceme si to všechno vysvětlit. Jsme totiž na malé vsi, všichni si vidí do talíře, všichni všechno probírají. Nicméně, známe to, jaké to je... Jedna paní povídala... Ne všechno se odvíjí od pravdy. Takže i to je to riziko, že v podstatě ty informace jdou zkresleně, tím, jak je to tady malinký.*“ (R4)

Ony všeobecné znalosti o všem a všech však mohou mít i další, mnohem širší rozměr, který má ovšem i značný dopad na chod školy. Jak vysvětlovala respondentka R2, rodiče bývají obeznámeni s tím, že škola je existenčně závislá na počtu žáků, a tuto skutečnost mohou využívat ve svůj prospěch. Mohou se dokonce pokoušet o určitou manipulaci či vydírání školy či pedagogů: „*je trošku negativní to, že nás snaží rodiče tím počtem trošku vydírat, jo. Že když potom by byl problém, tak ten rodič jakoby si řekne, tak já si ho přendám někam jinam, do jiné školy. Takže jakoby tohle vnímám negativní. Ale zase na druhou stranu se to někdy děje obráceně. Jak jsem mluvila o tom chlapci, který zase měl třeba problémy v té velké škole a byl dán sem. Nebo letos si nás našli rodiče, kteří mají problémového žáka, takže to jsme potom zařizovali asistentku do první třídy. Takže ty zase jakoby si našli menší školu. Chtěli ho dát do menší školy, do menšího kolektivu, takže tohle se jako děje dost pravidelně, dost často.*“

Kvalita vzájemných vztahů se tedy odvíjí jak od specifik malotřídní školy, tak i specifik učitelů a rodičů, a v tomto druhém faktoru se školy malotřídní od škol plně organizovaných příliš neliší. Ovšem i fakt, že je škola existenčně závislá na počtu dětí, patrně značně formuje přístup školy či učitelů k žákům a jejich rodičům. Cílem je dobrá kooperace a spokojenost všech stran: „*vše je to o komunikaci a ta si myslím, že tady probíhá. Že mají rodiče otevřené dveře a plno věcí se dá vyřešit.*“ (R5) Podobně respondentka R8 uváděla: „*Samozřejmě máme k dětem blízko. Do ředitelny mám stále otevřené dveře. Myslím si, že u nás fungují jak výborné vztahy mezi pedagogy, tak i mezi pedagogy a dětmi. Co se týče rodičů, tak to záleží. Ne s každým je domluva, to je ale asi všude.*“

Pozitivně na vztahy školy s rodiči žáků působí i činnost školy, která z velké části utváří kulturní a společenský život v obci: „*my i tolik připravujeme pro tu obec spoustu kulturních pořadů, programů na rozsvěcování Vánočního stromu. Pro maminky nebo družina pořádá drakiádu, kde se s těmi rodiči třeba setkáváme a i třeba přizveme školkové děti, takže se i podnítí setkávání jak dětí, tak rodičů. A takhle to tady funguje.*“ (R3) Jedná se tedy o další příležitosti k vzájemnému setkávání učitelů a ředitelů malotřídních škol s rodiči žáků, stejně jako s žáky samotnými. Rodiče navíc mají možnost tímto způsobem sledovat učitele při práci, všimnout si, jak se učitelé k žákům chovají, jaký vztah k nim mají, a tyto další doplňující informace mohou v případě, že jsou vztahy dobře navázané, přispívat k důvěře rodičů vůči učitelům, tedy i k následné kooperaci mezi školou a rodiči.

4.3.2 Vztahy mezi žáky

Respondenti uváděli, že vztahy mezi žáky jsou ovlivněny skutečností, že ve třídách je méně dětí, a to navíc dětí různého věku. Jak již bylo uváděno, žáci jsou nuceni respektovat potřeby svých spolužáků, poslouchat učitele, který musí průběh výuky velmi organizovat, aby se všem žákům dostávalo potřebného vzdělání. Zcela jistě tak má na vztah mezi žáky vliv i existence pravidel, která musejí být ve třídě zavedena a dodržována.

Učitel má také možnost většího dohledu nad žáky i individuální práce s nimi. Lze určit, kdy žák potřebuje pomoc. Pakliže je ve třídě méně dětí, snáze lze postihnout vzájemné vztahy mezi žáky. V tomto ohledu učitelé patrně navíc získávají doplňující informace také od občanů vesnice či ostatních rodičů. Obec se stává jakousi širší rodinou, která do určité míry formuje kvalitu a kvantitu vztahů mezi žáky.

Žáci ve třídě se často znají od útlého věku, navštěvovali společně mateřskou školu či se stýkali s rodinami svých kamarádů, tráví společný čas mimo školu. Nežádá se, kdy se ve třídě ocitají sourozenci, což je v plně organizované škole spíše výjimkou (jednat se může o dvojčata navštěvující stejnou třídu či akceleraci žáka, který se tak může ocitnout ve třídě sourozence, ovšem zde je předpoklad menšího věkového rozdílu mezi sourozenci, navíc akcelerace nebývá příliš častá).

Respondentka R3 upozorňovala na další specifikum malotřídních škol: „*jsou tak jakoby víc spjatí, že se to odrazí i víc na životě té vesnice. Když si představíte, že by nebyla škola, ty děti se rozmělní do těch městských škol, přijedou domů a zalezou si do těch svých ulit. A takhle je i prostě i víc vidíme, že jsou venku, že jsou kamarádi, jo. A opravdu tu zkušenost*

mám, že když byla zavřená třeba ta málotřídní škola nebo škola, tak názor občanů byl, že vymřel život v té vsi.“

4.3.3 Vztahy učitelů k žákům

Mnohé z tohoto kódu již bylo uváděno výše v textu: učitelé mají možnost intenzivněji s žáky pracovat, zavčas si všimnout případných obtíží (ve výuce, v třídním kolektivu, ve smyslu projevů šikany apod.). Jejich vztah k žákům je ovlivněn i tím, že znají více jejich rodiče. Jsou si také vědomi jisté závislosti na počtech žáků ve škole potřebných pro zachování chodu školy.

Za pozornost stojí, že respondentky (R4, R5, R7, R8) zcela spontánně a nezávisle na sobě uváděly jeden termín, v souvislosti se vztahy k žákům. Jednalo se o slovo „blízko“: *„K dětem ale máme blízko. Můžeme se jim věnovat individuálně, protože tady máme děti, kteří to potřebují. Ve spojené třídě je zase větší vznik sociálních vazeb a na spolupráci jak dětí, tak pedagog s dětmi, řekla bych, že menší kolektiv tříd je výhodou oproti městským. Samozřejmě spojená třída je náročná na organizaci na chování dětí, má to určitě své klady i zápory. Já to ale vidím jako velký klad oproti městským školám.“* (R4), *„Máme k těm dětem hrozně blízko. My známe rodinné vazby, známe, co jak u koho je doma.“* (R5), *„Co se týče dětí, tak jsou mi blízký. Snažím se jim co nejvíce pomoci a myslím si, že i ony mezi sebou. Jednou jsou na sebe naštvaní, přijde nějaký problém a pomohou si. Takže já si myslím, že je tady všechno v pořádku.“* (R7), *„Samozřejmě máme k dětem blízko.“* (R8)

Tento přístup se následně odráží i v tom, jak žáci přistupují k učitelům: *„Samozřejmě k dětem jsme blíž, občas nám řeknou mami, babi.“* (R4) Nutno ovšem opět doplnit, že se jednalo o výzkum kvalitativní, tedy nelze tyto výsledky generalizovat. Nicméně ve všech třech oslovených malotřídních školách hovořily učitelky o důrazu na vztahy s žáky, jejich rodiči, rozvíjení kvalitních vztahů mezi dětmi, což shrnuje následující výrok: *„Jsme tady hodně srdcaři, že tu všichni máme ty děti rády a doufám, že i ony nás.“* (R7) Lze uvažovat i o tom, že tento typ školy přitahuje učitele, kteří takto pojmají své působení v roli učitele.

4.4 Specifika malotřídních škol

Jedná se o poslední abstrahovaný kód. Vybraná specifika již byla uváděna v předchozím textu, což je dáno tím, že se tato specifika prolínají do dílčích atributů malotřídních škol (práce s žáky, rodiči, klima ve škole apod.). Do kódu byly zařazeny výroky, v nichž se respondenti přímo zabývali tím, jaké jsou výhody a nevýhody malotřídních škol, bez ohledu

na oblast, již se týkají, přičemž se jednalo zejména o hodnocení těchto výhod a nevýhod. Další kategorií, kromě Hodnocení kladů a záporů malotřídních škol, je Přestup z plně organizované školy do školy malotřídní či naopak.

4.4.1 Hodnocení kladů a záporů malotřídní školy

K uváděným kladům, nastíněným už v předchozím textu, patří intenzivnější a četnější kontakt školy s rodinami žáků, možnost pracovat ve třídách s malým počtem žáků, možnost ve větší míře pracovat s žáky individuálně a intenzivnější kontakt mezi žáky daný i tím, že se znají z dob před započítáním školní docházky nebo mají více příležitostí potkávat se mimo školu. Respondentka R8 uvedla, že možnost tohoto způsobu práce s žáky vede i k tomu, že žáci dosahují velmi dobrých školních výsledků. Zmiňována byla i větší stabilita prostředí pro žáky: *„Máme i podobné metody a máme podobné nároky, takže můžu říct, že jsou děti stále ve stejném prostředí.“* (R9) Respondentky také uváděly, že docházka do malotřídní školy se velmi příznivě promítá i do školní úspěšnosti žáků na druhém stupni, kam přecházejí do škol plně organizovaných: *„Máme zkušenosti, když děti přechází do 6. třídy na vyšší stupeň školy, tak kantoři si ty naše děti chválí, že jsou samostatné. A oni jsou vychovávaný k samostatnosti, protože musí pracovat samostatně a pořád prý si je chtějí brát, pracují, jsou zvyklí. Ten učitel si musí připravit tu práci povinnou a musí mít připravené další rozšiřující úkoly, kdy si dítě prostě procvičuje. Takže víme, že kantorky z měst říkají: ‚Oni po nás pořád něco chtějí, oni chtějí pořád pracovat.‘ Takže tohle vidíme, že je pozitivní. Že jsou schopný si samy zalézt, nevnímat okolí a opravdu pracovat.“* (R2)

Uváděné zápory byly v mnohém nečekané ve srovnání např. s odbornou literaturou (to se týká např. výše uvedeného vydírání školy či učitelů rodiči). V odborné literatuře se především zdůrazňuje, že výuka je pro tyto učitele náročnější: musí provádět přípravu na výuku souběžně pro více ročníků a tu následně realizovat. Tedy velký důraz musí být kladen na organizaci výuky, volbu didaktických prostředků (výukových metod, pomůcek apod.). Učitel musí být trpělivý a schopen i značné kreativity, ale též si udržet autoritu ve třídě, resp. ideálně být pro žáky přirozenou autoritou.

Toto vše respondentky v rozhovorech zmiňovaly: *„Tak samozřejmě jsou klady i zápory tím, jak je nás málo, tak prostě těch povinností máme daleko víc. Je to náročnější na organizaci jako celkově, výuky i chodu. A když někdo potřebuje k lékaři nebo omarodí, tak zase je horší to poskládat, jo. Na té velké škole je nějaký supl, který může jít, že má to okénko volné, ale tady prostě je to jenom ředitel, jinak všichni učí.“* (R3) Uváděna byla též nutnost podílet se

ve větší míře na chodu malotřídní školy, kdy učitelé často vykonávají úkoly, které přímo nesouvisí s jejich pracovní pozicí, avšak ředitel školy nemusí být vždy schopen obsáhnout vše potřebné: „nevýhoda je to, že všichni musíme dělat všechno. Když je velká škola, tak se rozdělí povinnosti mezi učiteli.“ (R4), „Tak nevýhoda je asi ta, že na vše máme málo lidí, musíme všichni dělat všechno, máme to náročné na přípravy na vedení hodiny. Ale pro ty děti je to rozhodně přínosnější, i jak se nám ukázalo na známkách či prospěchu.“ (R8)

4.4.2 Specifika malotřídní školy

Primárními specifiky jsou tedy vztahy mezi aktéry vzdělávání (ředitel školy, učitel, žáci, rodiče) a způsob práce učitele (příprava na výuku, organizace výuky, individuální přístup k žákům atd.).

Respondenti se zabývali tím, jak probíhá kontakt s rodiči: „třídní učitel (...) je také často v kontaktu s rodiči, protože rodiče děti ráno většinou přivezou do školy a odpoledne si pro ně jdou. Není to o tom, že vidíte rodiče pouze na třídní schůzce... Já cítím, že rodiče si váží mojí práce. Já si zase vážím toho, co oni s dětma dělají, protože se dětem věnují. Samozřejmě vím, že to je dneska náročný. Ale přesto se mi se všema rodiči podařilo najít nějakou společnou řeč a že ví, že mně jde o to, aby děti byly ve škole spokojeny, abychom měli hezký vztahy ve třídě i s těma rodiči.... To si myslím, že v té městské škole ani nejde nastavit, protože ani ten zájem z té strany rodičů tam není. Ty rodiče to dítě spíš vystrčí a pak si ho vyzvednou.“ (R5)

Toto ovšem pochopitelně nemusí být specifíkem pouze malotřídních škol, i když k takto intenzivnímu kontaktu učitele a školy dochází pravděpodobně v případě malotřídních škol častěji. Zcela jistě je však specifické časté pořádání různých akcí pro rodiče a celou obec, tyto školy mají tedy komunitní charakter. I ve školách plně organizovaných může být vysoká aktivita školy ve spolupráci s veřejností, ovšem zde je situace komplikovanější – do těchto škol mohou např. v případě větších měst docházet žáci z různých čtvrtí, větší města nedovolují dětem volnější kontakt (obava rodičů o bezpečí dětí při nutnosti dopravit se do vzdálenějších míst apod.), navíc ve větších městech bývá i větší volnočasové vyžití, tedy způsoby trávení volného času dětí nemusí být tolik závislé přímo na škole. Nicméně i z realizovaného pozorování bylo zřejmé, že tento komunitní aspekt je jedním z nejvýznamnějších rysů malotřídních škol.

Za překvapivé lze považovat zjištění, že školy jsou velmi dobře technicky vybaveny a disponují různými pomůckami i materiálním vybavením, které organizaci práce učitele ve třídě značně usnadňují: „*Využíváme pomůcky, počítače, máme zakoupené PC programy, takže tam máme spoustu rozšiřujících úkolů. Nebo paní učitelky z internetu stáhnou různé typy příkladů k procvičování, takže tam se ty děti jakoby moderní metodou vyučují. I teda interaktivní tabule máme ve všech třídách, takže také používáme při vyučování.*“ (R2)

I z pozorování mohu potvrdit očividnou samostatnost dětí. Mohla jsem též sledovat, jaké pomůcky učitelky využívají (např. učitelka má na koberci připravené např. květiny a berušky, které si dítě samo vezme, když je hotové se svojí prací, a začne počítat příklady nebo plní úkoly, které tam má, a pracuje samo, dokud se mu učitelka nezačne opět věnovat).

4.4.3 Přestup z plně organizované školy do školy malotřídní

Již bylo též zmiňováno, že do malotřídních škol, v nichž působily respondentky, bývají často záměrně umístováni žáci se speciálními vzdělávacími potřebami. Je to z důvodu vhodnějších podmínek pro vzdělávání těchto žáků: „*Měli jsme zkušenost, že nám rodiče dali dítě z velké školy, protože tam dítě mělo výchovné problémy. Mělo samou poznámku, trojku z chování. A přišlo sem. Nechci říkat, že bylo úplně bez problémů, pracovalo se s ním individuálně. Ale zklidnil se a dosáhli jsme toho, že měl jedničku z chování na vysvědčení a proběhlo to téměř bez problémů. Asi i tím, že tady jsou děti více na očích a více se ty situace řeší. Není to tolik anonymní, jsou více sledovaný.*“ (R1), „*Je tady holčička, která by mohla chodit do vedlejšího města do školy, ale byl tady její bratr, který měl problémy na jiný škole. Ten chlapec už tady není, ale ta sestřička tady zůstala.*“ (R2), „*Ve druhé třídě jsem měla holčičku, která byla ***, maminka byla ***, tatínek byl ***, ale bydleli v ***, mamka si tady dodělávala nějaký *** studium na *** univerzitě, a protože tady měli babičku, tak holčička byla u ní a chodila do školy k nám. Když přišla, tak uměla jen pár českých slov, takže nejdřív prostřednictvím angličtiny. Ona se pak česky naučila hodně rychle, protože je hodně inteligentní.*“ (R3), „*Máme tady chlapce, kterého sem rodiče vozí z města. Je to chlapec se speciálně vzdělávacími potřebami a rodiče ho sem vozí od první třídy. Ted' je v páté a bude zase přestupovat na školu vesnického typu. Rodiče jsou ochotni ho sem vozit.*“ (R4), „*Do první třídy nám sem přišla holčička, která měla poruchy chování. Rodiče hledají rodinné prostředí pro dítě a ty ohlasy jsou dobré.*“ (R5), „*Máme tady chlapečka, který se sem přestěhoval. Je takový zamklý, těžko si zvyká na nové prostředí. Trošku mu trvalo, než*

se seznámil s ostatními. Myslím si, že kdyby byl v plně organizované škole, určitě by mu to trvalo déle. Dnes se už vůbec nestydí a je mezi svýma.“ (R9)

Do málotřídních škol jezdí také mnoho dětí z měst, jejichž rodiče si tyto školy speciálně vybrali, ačkoliv sem děti musejí dovážet. Důvody většinou tkví v problémech vzniklých na předchozích školách (např. problémy s chováním, prospěchem apod.). Respondentky jsou většinou přesvědčeny, že právě malotřídní školy jsou pro práci s takovými žáky ideální, jelikož tu s podobnými problémy umějí pracovat (např. dítě, které mělo trojky z chování, u nich dostane z chování jedničku). Podle učitelů se dítě zklidní, je v menší partě a je pod dohledem pedagogů, více se řeší případné problémy (resp. řeší se zavčas), a to také ve spolupráci s rodinou a dalšími pedagogy na škole.

5 Vyhodnocení výzkumných otázek

Stanoveny byly tři výzkumné otázky. První výzkumná otázka zněla: Jaké jsou vztahy mezi hlavními aktéry vyučování (učitel/žák, učitel/rodič; žák/žák, atd.) v prostředí málotřídních škol?

Z uvedených výsledků vyplývá, že vztahy mezi uvedenými aktéry vzdělávání bývají dle respondentů většinou kladné. Vyznačují se značnou kooperací, otevřeností, důvěrou, sledováním společného cíle. Tímto společným cílem je především zajištění co nejkvalitnějšího výchovně-vzdělávacího procesu všem žákům, včetně žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Tyto vztahy jsou podpořeny vazbami, které plynou z pozice školy v obci coby určitého společenského centra. Navíc takováto škola poskytuje rodičům mnoho výhod: není nutné děti dovážet do škol v okolí či mít obavy o jejich bezpečnost při cestování. Děti také mohou být vyzvedávány ze školy ostatními rodiči, kteří se s rodinou znají, či mohou docházet do školy nebo ze školy domů samy, vzhledem k tomu, že se jedná o malou obec, v níž tedy panuje větší bezpečí.

Kladně jsou respondenty hodnoceny i vztahy mezi žáky ve třídách. Žáci dokáží respektovat potřeby svých spolužáků. Zároveň existuje dobře utvořený vztah mezi učitelem a žáky, kdy žáci učitele respektují, poslouchají a lze tedy realizovat výuku i při ztížených podmínkách vyplývajících z nutnosti pracovat souběžně s více ročníky. Zapotřebí je ovšem zájem o žáky či druhou stranu (školu, rodiče) a ustavení dobré komunikace. Tomu napomáhají i aktivity školy určené pro veřejnost.

Druhá výzkumná otázka zněla: Jaká jsou specifika institucionálního provozu málotřídní školy? Toto specifikum se týká zejména problematiky financování. Malotřídní školy se neustále pohybují v situaci existenční nejistoty. Počty žáků v jednotlivých ročnících se v průběhu let mění, což je dáno porodností, migrací do obce či z obce atd. Pakliže škola disponuje nedostatečným počtem žáků, závisí její existence na zřizovateli, který jí může udělit výjimku, dotovat školu nadstandardně. To se často také děje, nicméně respondenti si uvědomují, že je tato situace nestálá a vede k přetrvávajícímu pocitu nejistoty. Této situace mohou využívat i rodiče, ve smyslu manipulace se školou (učiteli, ředitelem školy) ve snaze dosáhnout svých cílů: rodiče vědí, že při malém počtu žáků bude mít škola potíže s organizací svého chodu, a vyhrožují jí tedy přeřazením žáka do jiné školy.

Samotný chod školy i tříd závisí na velké kooperaci učitelů mezi sebou, delegováním některých úkolů ředitelem na učitele. Je také nezbytné, aby učitel dokázal zvládat náročnou výuku ve třídě s více ročníky či větším počtem žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Kooperace všech aktérů vzdělávání je nutnou podmínkou dobrého institucionálního provozu malotřídní školy.

Třetí výzkumná otázka byla následující: Čím se liší malotřídní školy od škol plně organizovaných? Těchto rozdílů lze uvést velké množství: jedná se o počet žáků ve třídě, počet ročníků v jedné třídě, úzké provázanosti školy s komunitou. Škola zajišťuje mnoho volnočasových akcí pro celou komunitu, resp. primárně jsou tyto akce určeny pro žáky a jejich rodiče, ale vzhledem k tomu, že se v obci lidé více znají, účastní se jich i další obyvatelé obce.

Specifikem je též zmiňovaný všeobecný přehled o záležitostech ostatních, což platí pro obě strany: učitelé vědí mnoho o rodinách žáků, což vítají, neboť tímto způsobem mají více informací o žácích a mohou tak k nim lépe přistupovat, zohledňovat jejich osobnostní specifika, potřeby apod. Ovšem učitelé se též ocitají pod drobnohledem rodičů a je tak na ně vyvíjen určitý tlak, aby byli co nejlepšími učiteli.

Dle respondentů kooperace mezi žáky různého věku, rodinný charakter malotřídní školy a možnost individuálně pracovat s žáky vytváří vhodné prostředí pro edukaci žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Této skutečnosti si jsou vědomi i mnozí rodiče, kteří do škol často dovážejí své děti ze vzdálenějších míst právě proto, aby se dětem dostalo co nejoptimálnějších vzdělávacích podmínek.

Sami učitelé jsou značně angažovaní v prospěchu školy. Jsou spokojeni s tím, jak je škola řízena a jaké možnosti mají, tj. sjednocení výuky, vzájemná kooperace, rodinné klima ve škole apod. Tím je ovlivněna i kvalita vztahů s žáky a jejich rodiči, které učitelé hodnotí velmi kladně. Nutností je ovšem náročnost přípravy učitele na výuku, pečlivá organizace výuky apod.

6 Zkušenost výzkumníka po sběru dat

Jelikož pracuji v plně organizované škole v Praze, která má přibližně 700 dětí, velmi mě málotřídní škola zajímá. Ráda bych porovнала svoje poznatky s poznatky mých respondentek. Plně organizovaná škola, ve které pracuji, má jasná pravidla, kterými se musíme řídit. V jednom ročníku máme 3–4 třídy, tudíž neustále s ostatními učitelkami porovnááme, kdo je se třídou v učivu pozadu a kdo má lepší či horší třídu (tady bych navázala na respondentku, které v plně organizované škole vadilo srovnávání ročníků, což tedy mohu z vlastní pedagogické praxe potvrdit). Ovšem občas to má i své výhody: můžeme si vzájemně pomáhat, inspirovat se, půjčovat si pomůcky, což je pro začínajícího učitele výhoda. Respondentky se shodovaly v tom, že mají mnohem samostatnější děti. Já to se školou málotřídní nemohu porovnat, ale při práci s mojí třídou je celkem patrné, že děti nebyly vedeny k samostatnosti. Věnuji se pouze jim, jednotlivé úkoly s nimi musím procházet, a přesto se plně nesoustředí a občas jim pokyny musím opakovat třikrát. Zároveň je to asi i otázkou učitele, zda je povede k samostatnosti, mně se to zatím příliš nepovedlo. Respondentky si často chválily, že jejich škola poskytuje velkou škálu kroužků. Ovšem v souvislosti s tím doplním, že je tomu tak i v případě naší školy, kde veškeré kroužky probíhají v prostředí školy a děti mají možnost velkého výběru (např. hudební, matematický apod.).

Popisované vztahy mezi žáky hodnotím velmi kladně a ve srovnání se svojí zkušeností z plně organizované školy je do určité míry považuji i za překvapující. Žáci, které učím, dokáží navazovat přátelské vztahy, kooperují a lze pozorovat kladný vztah mezi nimi. Nicméně nemalou měrou se ve škole i ve třídách vyskytují mezi žáky nevhodné formy chování, vyznačující se zvýšenou mírou agrese. Osobně vnímám vyšší riziko výskytu šikany ve třídě, kterou učím, v pozdějších ročnících, kdy se i vlivem dospívání může dynamika vztahů ve třídě proměnit, objevuje potřeba soupeřit o postavení ve třídě, snaha ventilovat prožívané napětí agresí vůči jinému dítěti atd.

V kontextu zjištěných výsledků předpokládám, že riziko šikany je v malotřídních školách nižší, a to vlivem podpory vztahů mezi žáky různého věku i osobnostních charakteristik, a to již od počátku vstupu do školy. Důležitou roli v tomto ohledu mají i učitelé a rodiče žáků. Tím, že je vztah mezi učitelem a žáky ve třídě popisován jako individuálněji zaměřený a podobně i přístup rodičů žáků ke škole je často i neformální, lze se domnívat, že se daří průběžně monitorovat kvalitu vztahů mezi žáky ve třídě. Tento faktor je pro prevenci šikany

velmi významný, stejně jako práce s celou třídou, třídním kolektivem, což je v těchto školách nutností. Na učitele jsou kladeny vysoké nároky co se týká organizace vyučování, při němž je nutno si zajistit pozornost všech žáků, ačkoliv se každá skupina věnuje jinému tématu či úkolu. Učitel si tedy musí být schopen sjednat ve třídě kázeň, aby mohl vhodně realizovat výchovně-vzdělávací proces. Jde také žákům příkladem, jak jednat s jedinci s odlišnými charakteristikami, a žáci se tak od něj mohou zcela přirozeně učit vhodnému chování vůči těm, kteří jsou jiní. Osobně nemám možnost vždy soustředit pozornost na všechny žáky, zejména v rámci školních přestávek.

Nesouhlasím však s tím, že vztahy mezi žáky a pedagogy jsou v malotřídních školách užší, pevnější či dokonce kvalitnější. Osobně se snažím s žáky navázat co nejintenzivnější vztah, rozvíjený také mimoškolními aktivitami, které mi dávají možnost poznat je i v jiném prostředí, než je třída.

Téma vztahů učitele s rodiči žáků považuji pro mne osobně za značně citlivé, což ovšem může být dáno velkou měrou tím, že jsem začínající učitelkou, chybí mi zkušenosti, ale i větší jistota v učitelské roli. Nežřídka se setkávám s tím, že rodiče vstupují do výuky a vznikají konflikty v důsledku jejich nespokojenosti, s jakým spolužákem sedí jejich dítě v lavici. Kritika se týká také klasifikace a rodiče často vystupují až agresivně, pokud mají dojem, že s jejich dítětem nejednám spravedlivě. Ovšem zkušenosti mé kolegyně jsou opačné. Souhlasím tak s tvrzením jedné z respondentek, že se jedná o téma citlivé a že nezáleží na druhu školy, ale spíše na tom, jak dítě ve škole prospívá a jací rodiče jsou. Pochopitelně vliv má i učitel, jeho odbornost, profesní zkušenost, schopnost jednat s rodiči, zvládat případné konflikty apod. Zároveň ale souhlasím i s tím, že pakliže má učitel ve třídě méně žáků, je snazší i jednání s rodiči, které může učitel lépe poznat, i vlivem toho, že se často s nimi setkává v neformálních situacích, případně se s rodiči zná.

Při srovnání výsledků výzkumu s mojí osobní zkušeností mohu konstatovat, že se jak škola plně organizovaná, tak i škola malotřídní vyznačuje klady i zápory. Nedomnívám se, že lze určit, který typ školy je „lepší“, tedy např. kvalitnější, vhodnější ke vzdělávání žáků mladšího školního věku, vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami apod. Výhodou malotřídních škol je menší počet žáků ve třídě, příznivější třídní klima, nicméně učitel je nucen více se věnovat přípravě na výuku a organizaci vyučovací hodiny. Kladně lze hodnotit také vztah mezi žáky v malotřídních školách, působení na jejich sociální dovednosti již jen tím, že žáci musí jednat se spolužáky odlišného věku. Klima školy či třídy může mít

charakter rodinný: četný kontakt mezi členy dané jednotky, pravidelný kontakt mezi staršími a mladšími dětmi a také dospělými. Anonymita je v těchto školách zřídka. Ovšem mnozí rodiče mohou naopak preferovat více anonymity, mohou nesouhlasit s existencí smíšených tříd, podobně jako mnozí učitelé mohou kladněji hodnotit spíše parametry škol plně organizovaných.

7 Diskuze

Cílem výzkumné části bylo získat informace o málotřídních školách, o jejich institucionálním fungování, o specifice vztahů na takové škole a o primárním postoji učitelů ke zkoumané problematice.

Díličními otázkami jsem se chtěla dozvědět subjektivní pohled a individuální názory na pozitiva a negativa málotřídních škol, včetně vnímání komunity rodičů participující na chodu málotřídních škol. Otázky jsem dále kladla s cílem zjistit subjektivní vnímání vztahů mezi spolužáky v prostředí málotřídních škol. Také jsem se snažila objasnit názor zkušených učitelů na školy plně organizované a popsat, jaké vidí možné difference od málotřídních škol.

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

Téma fungování málotřídní školy (jako svébytných institucí) bylo ovlivněno určitými fakty, kterými se zabývá i Trnková (2010). Převážně názory ředitelek (ohledně fungování a chodu málotřídní školy) se shodují: je to pochopitelné, protože zrovna ředitelé se zúčastňují celkového chodu školy a garantují její filozofii. O tom, kolik mají ředitelé funkcí na málotřídní škole, referuje i Trnková (2010).

Co se týče tématu atmosféry školy, výsledky dopadly podobně: všechny respondentky vidí v rodinném prostředí obrovskou výhodu. Můžeme si položit otázku, zda se toto rodinné prostředí nedá vytvořit i ve školách plně organizovaných. Podle Morávka (2017) má venkovské prostředí a samotná atmosféra málotřídky na děti blahodárný vliv, ovšem uvádí i fakt, že venkovské obce mají v porovnání s městy zase horší podmínky pro společenské a kulturní vyžití, o čemž pojednává i Knotová (2010). Horáčková (2016) uvádí, že atmosféra na málotřídních školách se mnohdy neliší od škol plně organizovaných. Z výsledků výzkumu vyplynulo, že dle jedné z respondentek by jejich málotřídní škola potřebovala celkové klima zlepšit.

Specifika málotřídních škol mě mile překvapila. Respondenti se mi nejčastěji svěřovali, že učí děti samostatnosti; když děti přechází na 2. stupeň ZŠ, učitelé si je chválí pro jejich samostatnost. Tuto okolnost považuji za podstatnou a s ohledem na typické organizační

formy málotřídních škol za nutnost: když se pracuje s 2 a více ročníky, musí být děti samostatné, jinak by málotřídní škola nemohla fungovat. Respondentky referovaly, že podporují kooperaci mezi žáky a využívají tak potenciál bystrých žáků k pomoci žákům slabším. Dle Emmerové (2000) bývá v malotřídních školách běžné, že starší žáci mladším žákům ve třídách pomáhají a jsou jim v mnohých případech i příkladem. Trnková (2006) konstatuje, že se děti v těchto školách učí nenuceně respektovat právo druhých na klid k práci, a proto dokáží být k sobě ohleduplnější. Také žáci vyššího ročníku jsou následně dle Tupého (1978) samostatnější a tento přístup ke školní i jiné práci pak zcela přirozeně od starších žáků přebírají žáci mladší.

Odlíšnost málotřídních škol od plně organizovaných škol je podle respondentů značná. Názor na kvalitu vyučovacího procesu dopadl ve prospěch málotřídní školy, kterou respondentky velice chválily a dle jejich slov by se už do plně organizované školy vrátit nechtěly. Horáčková (2016) tvrdí, že nelze určit, který typ školy je lepší nebo horší, domnívá se, že oba typy škol nabízí jiné možnosti a také jsme všichni individuální osobnosti a každému vyhovuje něco jiného. Zcela jistě by bylo vhodné na toto šetření navázat kvantitativním výzkumem, v němž by již bylo možné postihnout tyto případné rozdíly mezi oběma typy škol.

O vzájemných vztazích na málotřídních školách respondenti vypovídali různě. Kladné vztahy mezi spolužáky respondenti potvrdili, samozřejmě dochází k menším konfliktům, ovšem respondenti soudí, že si děti víc rozumí a jsou spolu více vztahově spjatí. Můžeme si klást otázku, zda nemohou přátelskému vztahu bránit spojené ročníky, tudíž věkové rozdíly mezi dětmi. Sigsworth a Solstad (2001) tvrdí, že ve věkově smíšené třídě je mnohem menší bariéra mezi chlapci a dívkami. Trnková (2007) uvádí, že na málotřídních školách se z hlediska pohlaví i věku utvářejí spíše integrované skupiny. Podle Veselé (2013) se vztahy utvářejí i na základě ročníku a pohlaví.

Výzkum potvrdil, že vztahy s rodiči jsou komplikované. Respondenti se shodli, že těžiště vztahové dynamiky leží na samotných aktérech konkrétní školy. Z čehož vyplývá, že nelze konstatovat, že na málotřídní škole by byly vztahy mezi rodiči a pedagogy na lepší úrovni než v plně organizovaných školách. Samozřejmě – pokud chce učitel aktivně spolupracovat s rodiči svých žáků a pokud má zájem o samotnou rodinu, myslím si, že i v plně organizované škole je kvalitativně dobrá vztahová úroveň možná. Můžeme se ale každopádně domnívat, že na málotřídních školách mají aktéři výhodu v čitelnosti vztahové sítě.

Dále jak uvádí Morávek (2018), mají učitelé malotřídek oproti velkým školám poměrně blízký kontakt s rodiči svých žáků, a proto mohou lépe volit způsob komunikace, přičemž mohou využívat i kontaktu při akcích pořádaných školou. Neradi bychom se dopouštěli zevšeobecnění tohoto tvrzení, můžeme ovšem z těchto soudů vyvodit, že málotřídní školy mají k úzké spolupráci s rodičovskou komunitou dobré předpoklady.

Respondenti se shodovali v mínění, že mají ke svým žákům blízký, osobní vztah. Důvody můžeme nacházet opět ve faktu, že málotřídní školy mají jen nízký počet dětí – celá škola tak tvoří pro učitele jednu zapamatovatelnou skupinu. Otázkou zůstává, jaký vztah mají žáci k učitelům. Respondenti uváděli, že děti občas svým učitelům řeknou „teto“ nebo „babi“ – v menším kolektivu je vždy více příležitostí k individuální péči o děti, čímž se u nich samozřejmě rozvíjí silnější a intenzivnější citové pouto k jejich učitelům. Výpovědi naznačují, že výborné vztahy bývají i mezi pedagogy samotnými, což není překvapivé. Pokud ve škole pracuje 5 učitelek, mohou mezi nimi panovat důvěrnější vztahy než mezi učitelským sborem, který se skládá ze 75 učitelů. Kvalita vztahové sítě se pak odráží i na celkovém klimatu školy.

Téma vztahové sítě se dotýká i dalšího specifického jevu, který ovšem nebyl blíže zkoumán: je jím feminizace českého školství. Martinec (In: Dytrt, 2014) uvádí, že feminizace je na primárním stupni vzdělávání téměř stoprocentní, v případě základních škol se jedná o téměř 90 % žen. Mezi ženami obecně může panovat určitá rivalita, docházet může k nepřímé komunikaci zahrnující pomluvy apod. Rádi bychom se ale domnívali, že v tomto ohledu jsou opět malotřídní školy specifické, a to tím, že je na ně určitým způsobem vyvíjen tlak zvenčí (nejistota fungování, která má tedy vliv na existenční jistoty učitelek, drobnohled, který byl zmiňován respondentkami ze strany obce i rodičů žáků, nutnost více kooperovat mezi sebou), což může vést k tomu, že se rivalita mezi učitelkami snižuje ve prospěch kooperace, která je v malotřídních školách nutná. Opět by však bylo vhodné toto tvrzení potvrdit výzkumným šetřením.

Dalším specifickým jevem zmiňovaným respondentkami v rozhovorech je práce s žáky se specifickými vzdělávacími potřebami, kteří často přecházejí do těchto škol i cíleně ze škol plně organizovaných. Takovýto přestup z plně organizované školy na školu málotřídní nastává např. v případě výchovných problémů daného dítěte, problémů se vzděláváním nebo pokud se rodina dítěte přestěhuje na venkov. Respondentky v těchto případech obzvláště vyzdvihovaly možnost individuální práce s těmito žáky díky menšímu počtu žáků ve třídě.

Respondentka jedné z malotřídních škol zmiňovala, že k nim přestupují děti, které byly obětmi šikany, jejichmi agresory anebo trpěly v plně organizované škole handicapem v podobě poruchy učení (popřípadě vykazovaly problémy v chování). Respondentky soudily, že v malotřídní škole dokáží velkou měrou tyto obtíže eliminovat, a to díky malému kolektivu. V plně organizovaných školách (kvůli velkému počtu dětí) není tolik možností věnovat se každému případu individuálně a není vždy možné rozpoznat konflikty, které se v početném kolektivu dají lépe skrýt. Grecmanová (2008) uvádí, že podle výzkumu je v malých třídách více soudržnosti a solidarity, větší jasnost v pravidlech třídy a menší soutěživost mezi žáky, oproti početnějším třídám.

Respondentky práci na malotřídní škole hodnotily převážně kladně. Obecně se dá říci, že kvalitu konkrétních škol tvoří samotné prostředí školy, její klima a individualita každého z aktérů. Budeme-li se zabývat možnými pozitivy a negativy malotřídních škol, Trnková (2010) uvádí, že z pohledu pedagoga je příprava na výuku i její realizace v malotřídních školách náročnější. Menší kolektiv dětí a učitelů s sebou nese nutnost vytváření vztahů, které jsou ovšem jiné povahy než na školách velkých. Ve většině případů se kantoři shodli, že nevýhodou jsou náročné přípravy na hodiny a samotné řízení malotřídní školy. Morávek (2017) zmiňuje, že na malotřídní škole jsou děti ve větším bezpečí (vlivem malého počtu žáků, venkovského prostředí a také vztahy mezi aktéry školy) a rodiče si jsou toho vědomi.

Z výsledků vyplynulo, že malotřídní škola může být přínosem (kromě místních, intaktních dětí) i pro děti handicapované specifickou poruchou učení. Malotřídní škola má také díky své primární čitelnosti lepší podmínky pro prevenci proti šikaně.

Potencionální výhody, ale i nevýhody se nedají zevšeobecňovat, neboť závisejí na kvalitativních parametrech, které se nedají měřit žádným z objektivních měřítek (typicky jsou závislé na konkrétních aktérech konkrétní školy a na dynamice její vztahové sítě).

Závěr

Práce se zabývala tématem málotřídních škol.

Práce byla rozdělena na dvě části. V teoretické části bylo pojednáno o základních pedagogicko-psychologických konstruktech, které napomáhaly v pochopení problematiky malotřídních škol. Tato část pak poskytla teoretické jádro pro část praktickou.

Cílem praktické části práce bylo za pomoci kvalitativního výzkumu nalézt specifika, která pomohou popsat jedinečnost vztahových sítí v prostředí málotřídních škol, popřípadě vysvětlit určité diference od škol plně organizovaných. Samotný výzkum byl zaměřen na analýzu vztahových sítí v prostředí málotřídních škol, popis klimatu málotřídních škol a specifika málotřídní školy jako instituce.

Respondenty tvořilo devět učitelů a ředitelů ze tří malotřídních škol v jihočeském a západočeském kraji. Metodou výzkumu byl rozhovor. Data byla analyzována za pomoci kódování.

Abstrahovány byly čtyři hlavní kódy a ty byly dále rozčleněny do dílčích podkategorií. Jednalo se o kódy Fungování malotřídní školy, Diferenciace mezi malotřídními a plně organizovanými školami, Vzájemné vztahy s rodiči a žáky, Vztahy mezi žáky a Specifika malotřídních škol.

Získaná data se snažila mířit k cíli práce a ke stanoveným výzkumným otázkám, dle zvyklostí kvalitativního výzkumu se ale během sběru rozhovoru objevovala i témata nová, která ovšem již značně překračovala výzkumné možnosti této závěrečné práce.

Poněkud zjednodušeně lze z výsledků práce konstatovat, že respondenti shodně potvrdili jedinečnost vztahů v malotřídních školách: vyznačují se úzkou kooperací mezi školou a rodinou žáka, ale též kooperací mezi žáky ve třídě, kdy žáci profitují z toho, že jsou ve třídě děti odlišného věku. Mohou si tak pomáhat, vzájemně se od sebe učit, především jsou však zcela přirozeně vedeni jak ke spolupráci, tak k respektování odlišností jednotlivců, respektování autority učitele a pravidel, která v těchto třídách musí být jasně formulována a důsledně dodržována. V prostředí málotřídních škol se ztrácí anonymita všech subjektů. Blízkost a znalost druhých může být i nevýhodou: vytváří určitý tlak na rodiče i učitele, neboť může mít podobu dohledu či kontroly, která nemusí být pro každého učitele nebo rodiče příjemná.

Klima těchto škol (respondentky mluvily o atmosféře, my raději volíme odborně přesnější pojem klima školy dlouhodobý časový úsek) je charakterizované jako rodinné: všichni se velmi dobře znají, snaží se vzájemně si pomáhat, fungují prý jako dobře sehraný tým.

Respondentky (zejména ředitelky) zmiňovaly i určitá negativa, z nichž nejvýrazněji převládaly obtíže s financováním školy, které mohou ústít v existenční nejistotu školy. Malotřídní škola se pak stává závislou na vůli zřizovatele pomoci škole dále fungovat. U oslovených škol jsou však tyto případy řešeny uspokojivě pro všechny zúčastněné a zřizovatelé škol mají zájem o to, aby školy fungovaly dále.

Respondentky zmiňovaly náročnost výuky v úkolech: plánování výuky, její organizace, volby výukových metod, využívání dalších didaktických prostředků. Učitel musí dokázat selektovat pozornost mezi různé ročníky ve třídě, všimnout si konkrétních a individuálních potřeb žáků, aktivně je zapojovat do témat výuky i v okamžiku, kdy pracuje s jinou částí třídy apod. Nicméně zde je patrná provázanost benefitů těchto škol: žáci jsou samostatnější, vstřícnější vůči učitelům, tedy spolupracují v tomto ohledu s učiteli a usnadňují jim zvládnání možných organizačních obtíží. Respondentky také uváděly, že jsou tyto školy velmi vhodné pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, a to z důvodu menšího počtu žáků ve třídě a častější možnosti individuální práce s žáky (s čímž též souvisí podle respondentek téměř nulový výskyt sociálně patologických jevů ve škole, k nimž patří např. šikana).

Samozřejmě jsem v diplomové práci neobsáhla veškerá témata, která by se dala v prostředí malotřídních škol zkoumat. Bylo by možné realizovat také rozhovory s rodiči, být dlouhodobě součástí vyučovacích hodin apod. Tematické pokračování diplomové práce je tedy reálné.

Ráda bych se jednou stala kantorkou na malotřídní škole a diplomová práce mi dala jeden důležitý poznatek: v malotřídní škole má učitel značný prostor pečovat o vztahy mezi žáky a rodiči školy. Tyto navštívené školy jsou pro mne velkou inspirací v otázkách, jak vést žáky k samostatnosti a umožnit jim rozvoj jejich sociálních dovedností. Neznamená to, že jsou malotřídní školy zcela perfektní a univerzálně vhodné pro všechny subjekty edukace. Vyznačují se nepochybně určitými limitujícími nedostatky a vyžadují profesně zdatné a osobnostně zralé učitele. Ovšem jejich jinakost může být v mnohém inspirací jak pro začínající, tak i zkušené učitele, respektive pro všechny pedagogy, kteří usilují o to, aby vytvořili pro své žáky co nejoptimálnější podmínky pro jejich úspěšné životní směřování v dospělosti.

Použitá literatura

- Beníšková, T. (2007). *Základní třídou bez pláče*. Praha: Grada.
- Buzek, K. (1935). *Nejdůležitější zákony a nařízení o národním školství pro zemi Českou*. Praha: Státní nakladatelství.
- Cibulková, P., Kleňková, M. & Novotný, J. a kol. (2005). *Vývojová ročenka školství v České republice 1995/96-2004/05*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání.
- Cornish, L. (2009). *Teaching the World's Children: Theory and Practice in Mixed-graded Classes*. In Lyons, T., Choi, J.-Y, & McPhan, G. (eds). *ISFIRE 2009. International Symposium for Innovation in Rural Education*. Armidale: University of New England, pp. 117-126.
- Čáp, J., Mareš, J. (2001). *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál.
- Čapek, R. (2010). *Třídní klima a školní klima*. Praha: Grada.
- Čapek, R. (2013). *Učitel a rodič*. Praha: Grada.
- Čapek, R. (2014). *Odměny a tresty ve školní praxi*. 2., přeprac. vyd. Praha: Grada.
- Dvořák, D. a kol. (2010). *Česká základní škola: vícepřípadová studie*. Praha: Karolinum.
- Dvořák, D. (2011). *Přechod mezi stupni základní školy: Od teoretického konceptu k možnostem facilitace*. In Janík, T., Knecht, P., Šebestová, S. *Směšený design v pedagogickém výzkumu: Sborník příspěvků z 19. výroční konference České asociace pedagogického výzkumu*. Brno: Masarykova univerzita, 57-61.
- Dvořáková, M., Kolář, Z., Tvrzová, I., & Váňová, R. (2015). *Základní učebnice pedagogiky*. Praha: Grada.
- Dytrt, Z. (2014). *Ženy a management: kreativita, inovace, etika, kvalitativní management*. Brno: BizBooks.
- Echarazza, A., Radinger, T. (2019). *Learning in rural schools: Insights from Pisa, Talis and the literature* [online] OECD, 2019 [cit. 2019-09-22]. Dostupné z:

[http://www.oecd.org/officialdocuments/publicdisplaydocumentpdf/?cote=EDU/WKP\(2019\)4&docLanguage=En](http://www.oecd.org/officialdocuments/publicdisplaydocumentpdf/?cote=EDU/WKP(2019)4&docLanguage=En)

Eurydice (2019). Česká republika: organizace základního vzdělávání. [online] 2019 [cit. 2019-09-22]. Dostupné z: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/organisation-single-structure-education-7_cs#5_1_1_Geograficka_dostupnost

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

Filipová, J. (2013). Přejít žáků z malotřídní školy na 2. stupeň běžné základní školy pohledem učitelů. Diplomová práce. Brno: Masarykova univerzita.

Filová, H. (2005). Česká primární škola: jaká je a jakou bychom ji chtěli mít? In Maňák, J., & Janík, T. (eds). *Orientace české základní školy: sborník z pracovního semináře konaného dne 20. října 2005 na Pedagogické fakultě MU v Brně*. Brno: Masarykova univerzita, 142-149.

French, D., Atkinson, M., & Rugen, L. (2007). *Creating Small Schools: A Handbook for Raising Equity and Achievement*. Thousand Oaks: Corwin Press.

Graham, L., Miller, J. (2015). *Bush Tracks: The Opportunities and Challenges of Rural Teaching and Leadership*. Rotterdam: Sense Publishers.

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

Havlík, R., Kořá, J. (2002). *Sociologie výchovy a školy*. Praha: Portál.

Hendl, J. (2016). *Kvalitativní výzkum: Základní teorie, metody a aplikace*. 4., přeprac. a rozš. vyd. Praha: Portál.

Hintnaus, L. (1993). Modernizace a individualizace vyučování na malotřídní škole. *Pedagogická orientace*, 3(8-9), 43-48.

Horák, O. (1946). *Praxe na škole malotřídní*. Brno: Komenium.

Hrdličková, A. (1992). Podněty z alternativní pedagogiky k rozvoji teorie a praxe malotřídních škol. *Sborník z konference o současných celosvětových otázkách alternativního školství*. Olomouc 1992. s. 83-85.

- Cháb, V., Vlastníková, K. (1959). *Málotřídní školy: z pracovních zkušeností učitelů jednotřídních a dvoutrídních škol*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- Chalker, D. M. (2002). *Leadership for Rural Schools: Lessons for All Educators*. 2nd ed. Lanham: Scarecrow Press.
- Checchi, D., De Paola, M. (2017). *The Effect of Multigrade Classes on Cognitive and Non-cognitive Skills: Casual Evidence Exploiting Minimum Class Size Rules in Italy*. [online] 2017 [cit. 2019-11-16]. Dostupné z: <http://ftp.iza.org/dp11211.pdf>
- Kalous, J. (1997). *Teorie vzdělávací politiky*. Praha: ÚIV.
- Kohoutek, R. a kol. (1996). *Základy pedagogické psychologie*. Brno: Akademické nakladatelství.
- Kořínek, M. (1975). *Perspektivy počátečního stupně základní školy*. Praha: SPN.
- Krátká, J. (2011). *Aktuální teorie výchovy: Teoretická východiska, výzkumné nálezy a závěry pro praxi*. Brno: Masarykova univerzita.
- Krejčová, L., Bodnárová, Z. a kol. (2014). *Specifické poruchy učení: dyslexie, dysgrafie, dysortografie*. Brno: Edika.
- Mareš, J. (1996). *Učitelovo pojetí výuky*. Brno: Masarykova univerzita.
- Mareš, J. (2013). *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál.
- Miovský, M. (2006). *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada.
- Morávek, V. (2018). *Rodičovský postoj k málotřídním školám*. České Budějovice. Diplomová práce (Mgr.). Jihočeská univerzita, Fakulta pedagogiky, Katedra pedagogiky a psychologie. 2018-09-04.
- MŠMT. (2019). *Základní vzdělávání, vývoj základních škol*. [online] 2019 [cit. 2019-09-22]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/statistika-skolstvi/vyvojova-rocenka-skolstvi-2007-08-2017-18>
- Mulkeen, A. G., Higgins, C. (2009). *Multi-grade teaching in Sub-Saharan Africa: Lessons from Uganda, Senegal, and The Gambia*. Washington: The World Bank.

- Musil, F., Sedláček, J. (1964). Naše málotřídní školy: Příručka ke studiu a praxi. Praha: SPN-pedagogického nakladatelství.
- Nelešovská, A. (2005). Pedagogická komunikace v teorii a praxi. Praha: Grada.
- Nielsen, H. D., Cummings, W. K. (2013). Quality Education for All: Community-Oriented Approaches. 2nd ed. New York: Routledge.
- O' Slatara, T., Morgan, M. (2004). The Future of Small Schools and Teaching Principalship in Ireland. [online] [cit. 2019-09-22]. Dostupné z: https://www.ippn.ie/index.php?option=com_mtree&task=att_download&link_id=2588&cf_id=24.
- Ostatník, M. (1988). Špecifické problémy málotriednych škôl. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo.
- Petty, G. (1996). Moderní vyučování, praktická příručka. Praha: Portál.
- Pol, M. (2007). Škola v proměnách. Brno: Masarykova univerzita.
- Průcha, J. (2012). Alternativní školy a inovace ve vzdělávání. 3., aktualiz. vyd. Praha: Portál.
- Průcha, J., Walterová, E. & Mareš, J. (1995). Pedagogický slovník. Praha: Portál.
- Průcha, J., Walterová, E. & Mareš, J. (2001). 3., rozš. a aktualiz. vyd. Pedagogický slovník. Praha: Portál.
- Průcha, J. (2012). Alternativní školy a inovace ve vzdělávání. Praha: Portál.
- Sher, J. R. (2019). Rural Education in Urbanized Nations: Issues and Innovations. 2nd ed. New York: Routledge.
- Sklenářová, N. (2013). Interakce a komunikace učitele v edukačním procesu. Ostrava: Pedagogická fakulta.
- Slouka, T. (1967). Problematika přestavby sítě ZDŠ v českých krajích. Praha: VÚP.
- Smahel, R. (2004). Učitel a jeho žáci. Olomouc: Matice cyrilometodějská.

Smit, R., Hyry-Beihammer, E. K. & Raggl, A. (2015). Teaching and learning in small, rural schools in four European countries: Introduction and synthesis of mixed-/multi-age approaches. [online] *International Journal of Educational Research*, 74, 97-103. [cit. 2019-11-19]. Dostupné

z:https://www.researchgate.net/publication/275671571_Teaching_and_learning_in_small_rural_schools_in_four_European_countries_Introduction_and_synthesis_of_mixed-multi-age_approaches/link/5919503ba6fdcc963e86a703/download

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

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

Trani, R. K., Irvine, R. K. (2010). *Fallacies in Education: Why Schools are Mired in Mediocrity*. Plymouth: Rowman & Littlefield.

Trnková, K. (2003). *Malotřídka a rodiče*. [online] XI. konference ČAPV. Brno: Masarykova univerzita, 2003. [cit. 2019-11-16]. Dostupné z: https://www.ped.muni.cz/capv11/1sekce/1_capv_trnkova.pdf

Trnková, K. (2006). Vývoj malotřídních škol v druhé polovině 20. století. *Sborník prací filosofické fakulty brněnské univerzity*, U 11, 133-144.

Trnková, K. (2008). Obce s malotřídkou. *Studia pedagogica*, 13, 53-64.

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

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

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

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

- Vágnerová, M. (2012). *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vyd. 2., dopl. a přeprac. Praha: Karolinum.
- Valachová, P. (2005). *Malotřídní školy, minulost a současnost*. [online]. [cit. 13. září 2019]. Dostupné z: <http://www.ucitelskenoviny.cz/?archiv&clanek=3465>
- Vališová, A., Kasíková, H. a kol. (2007). *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada.
- Vomáčka, J. (1995). *Malotřídní školy: nástin pedagogické problematiky*. Liberec: TU FP.
- Vyhláška č. 15/2005 Sb., kterou se stanoví náležitosti dlouhodobých záměrů, výročních zpráv a vlastního hodnocení školy.
- Vyhláška č. 48/2005 Sb., o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky.
- Vyhláška č. 364/2005 Sb., o vedení dokumentace škol a školských zařízení a školní matriky a o předávání údajů z dokumentace škol a školských zařízení a ze školní matriky (vyhláška o dokumentaci škol a školských zařízení)
- Vykopalová, H. (1992). *Sociální klima školní třídy a možnosti jeho ovlivňování*. Olomouc: Univerzita Palackého.
- Výrost, J., Slaměník, I., & Sollárová, E. (eds.) (2019). *Sociální psychologie: metody, teorie, aplikace*. Praha: Grada.
- Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon).
- Zormanová, L. (2015). *Problematika malotřídních škol*. [online]. [cit. 13. září 2019]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/19727/problematika-malotridnich-skol.html/>

Přílohy

Tematické otázky k rozhovoru:

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

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

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

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

Přepsaný rozhovor

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

Respondent 1: *„Já 32 let učím na málotřídní škole a za ty roky se mi málokrát povedlo mít sólo třídu. Většinou jsem učila spojené ročníky, někdy i 3 spojené ročníky. Je to strašně náročné, jak na přípravu pedagogika. Ale vzhledem tomu, že je třeba menší počet žáků, tak žáci v podstatě nic nepoznají. Ale musíme volit takové metody, aby všichni v té třídě byli zaměstnaný. Takže když dvojtřídku, tak je jedna třída, se kterou se pracuje přímo, a druhá pracuje sama plus má domácí úkoly.“*

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

Respondent 2: *„Řízení málotřídky z pohledu mého je pro ředitele šibeniční úkol, protože máte, jak se lidově říká na hrbu všechno.“*

„Na administrativní pracovníky, kteří by Vám pomohli s řízením té školy nemáte peníze, takže prostě ředitel málotřídky je sám voják v poli, musí udělat od A do Z. Vypadne kantor,

jde ředitel... To je od pokladního deníku, faktur, veškeré tabulky, to co po nás ministerstvo chce, obecní úřad chce, bezpečnost práce, požární ochrana. Já nevím, co všechno si vzpomenu.“

Respondent 3: *„Požadavky na málotřídní školu jsou úplně stejné, jen s tím rozdílem, že je méně kantorů samozřejmě. Ale obsah té práce je to samé, jako to má velká škola. Ale velká škola, že jo tak má zástupce ředitele pro 1. stupeň, pro 2.stupeň, více kantorů, více se ta práce třeba rozdělí, ale na té malé škole si to prostě musíme obsáhnout všechno sami.“*

Respondent 4: *„Co se týče existence, tak 3 roky jsme měli větší počet dětí, takže jsem nemuseli žádat zřizovatele (neboli obec) o povolení výjimky. My abychom mohli fungovat bez žádosti o výjimku, tak musíme mít minimální počet na trojtřídku 42 a letos jsme měli 41, takže jsme museli žádat o povolení výjimky. A nikdy nebyl problém s tím, že pokud by nám finance nestačily, tak to doplatí.“*

Respondent 5: *„Mně se tady líbí. Já chodím do práce ráda. Vždycky jsem chodila do práce ráda a tohle je hezká práce. Taková rodinná škola, všichni se tady známe. Známe kolegy, rodiče, děti, takže já myslím, že to je daleko příjemnější atmosféra než na velkých městských školách. Tím nechci shazovat městský školy, ale tam často ten člověk může spadnout do anonymity, což tady nehrozí.“*

„Co se týče existence, tak nám pomáhá obec. Musí být určitý počet dětí, a pokud není, tak nám pomáhá obec.“

Respondent 6: *„Tady jsem spokojená. Já tady mám kořeny. Pocházím tady kousek a sama jako žákyně jsem tady byla. Celá moje rodina sem chodila. Nicméně kdybych si mohla vybrat, tak bych vždycky volila školu menší, rodinného typu, protože to srovnání mám. Nejsem městský člověk. Já jsem spokojená na vesnici, je mi to bližší.“*

Respondent 7: *„Máme první třídu samostatnou, pak máme spojený 2. a 4. ročník a 3. a 5. ročník, takže my jsme trojtřídní škola, málotřídní.“*

„Třídy se spojují podle počtu dětí, aby to vycházelo. Když to lze, tak je dobrý mít ten jeden ročník samostatný.“

„Jsem tady moc ráda. Už bych nešla dělat nic jiného.“

Respondent 8: „Jsem ředitelka a do toho ještě učím, takže samozřejmě je to náročné, protože pracujete jak s úřady, tak s lidmi a snažíte se diplomaticky... Protože jsme lidi a můžeme dělat chyby. A nechci, aby někdo měl pocit, ‚já toho dělám hodně, já málo‘. Všichni děláme všechno, takže se to snažím nějak korigovat. Přiznám se, že jsem teď přišla v srpnu a vše si osahávám. Ale dělala jsem už řídicí funkci, takže mám nad určitými věcmi nadhled. Už to tak neřeším. Víte co, když jsou lidi v nějakém napětí, vystresovaní, tak potom se snadněji stane nějaký konflikt. Tak tomu já se trošičku snažím vyhnout.“

„S existencí je to složitější, záleží na demografickém vývoji a na tom, jestli je v obci dost pracovních příležitostí, jestli je tady možnost výstavby, aby se sem mladí lidé stěhovali, aby tady měli podmínky k životu. Obec (neboli zřizovatel) 100% stojí za školou, takže teď jsme po určitých letech 1. rok na výjimce. A když jsem si dělala takový nějaký výhled do budoucích let, tak další 2 roky to tak zůstane. To znamená, že zřizovatel musí doplácet na pedagoga, který tady má úvazek nad ten rámeček. Podle počtu dětí se odvíjejí finance, normativ na pedagogy. S každým odchozím dítětem se ten normativ snižuje, takže obec se zavázala nejenom doplatit do normativu, ale i nad ten krajský normativ, takže tady můžeme zůstat 4 pedagogové. Pokud by to tak nebylo, tak by musel mít jeden zkrácený úvazek nebo úplně odejít.“

Respondent 9: „Učím 10. rokem a na málotřídní školu jsem se dostala před 3 roky.“ „Málotřídníka mě zezáátku děsila tím, kolik příprav si budu muset dělat, protože škola funguje na principu spojených ročníků, což znamená, že učím 2–3 ročníky dohromady. Ono se to zdá být náročné, ale chvíli pracuji s jednou třídou, pak jim dám samostatnou práci a potom se můžu věnovat třídě druhé, takže to zase tak náročné není. Děti jsou opravdu samostatné a pracuje se s nimi dobře. Líbí se mi tady a určitě bych už neměnila.“ „Řízení málotřídníky je náročné. Na všechno jsme sami, obzvláště ředitelka školy. Pomáhá nám obec, ale zatím máme děti díkybohu dost.“

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

Respondent 1: „Tak já to nemohu porovnat s plně organizovanou školou, ale myslím si, že je to tady takové rodinné, jsou více pod drobnohledem, je to příjemnější atmosféra a máme víc času na ně. Jsou více pod drobnohledem. Máme víc času tady prodiskutovat problémy a tak dále.“

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

Respondent 2: *„Já sama jsem učila v plně organizovaný škole, kde jsem nejdříve svůj ročník měla samostatný a potom, jak děti ubývaly, tak se za třídy začaly spojovat, takže ten nižší stupeň svým počtem zachraňoval stupeň druhý.“*

Respondent 3: *„Ze začátku pro mě bylo náročné, ale tohle zase nemůžu srovnat, jestli to není tak náročný i na velkých školách, když tam mají 25 dětí.“ „Já bych to neměnila. Přijde mi to fakt efektivní, perfektní, výborný, že ty děti známe, známe rodiče, takže pro mě by bylo třeba těžký učit a nevědět o těch dětech nic nebo se neznat. Takže mi přijde, že ty vztahy jsou lepší a zároveň k šikaně nedochází, není prostor. A když máme 12 dětí, tak vidíme, jakoby každé dítě v té skupině musí pracovat, protože jste u něj. A když vidíte, že neví, tak k němu prostě přijdete a všechno mu dovysvětlíte. Takže tu není prostor, kde by došlo k tomu, že nevím, jestli dítě vůbec pracuje nebo ne. Přijde mi to hodně dobrý.“*

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

Respondent 5: *„Učila jsem samozřejmě samostatnou jednu třídu, ale jen v málotřídní škole.“*

Respondent 6: *„Ano, mám několikaletou zkušenost s různými typy škol. Učila jsem na hodně velké ZŠ v Plzni, kde byl 60členný sbor, a potom na dalších školách. Učím 25 let, takže ta praxe už je letitá, ale největší část té praxe mám tady, tady jsem 20. rokem.“*

„Jako zkušený učitel určitě ano. Jako rozhodně pedagogové na velkých školách to mají náročné tím, že mají velký počet těch žáků. A teď samozřejmě, přibyly nám do tříd inkluzivní děti. Já smekám před velkými školami, kde ten kantor má dejme tomu 30 dětí, k tomu má 3 inkluzivní, dál má některé výborné, kterým by měl dávat víc. A my to máme všechno tady v jednom, že my musíme učit po těch skupinách, protože ten spojený ročník nám to jakoby

nastavuje. Takže my máme výhodu toho menšího počtu. Nebo i ty naše děti mají výhodu. Učitel má sice hodně práce tím, že se musí připravovat na 2 ročníky. To je ta nevýhoda (pro nás). Ale obrovskou výhodou je ten menší počet, ta možnost té individuální péče.“

Respondent 7: *„Já velkou praxi nemám. Byla jsem za zástup na velké škole, ale začala jsem učit až tady. Tady jsem 4. rokem a jsem nadmíru spokojená, na málotřídce, protože mě naprosto vyhovuje to rodinné prostředí, menší kolektiv i podmínky k té práci mi přijdou lepší než na těch velkých školách. I co se týče vybavenosti škol, pomůcek, použití kopírek, tiskáren, což na velké škole není tak samozřejmá věc, jak se zdá. Takže mně málotřídní škola vyhovuje.“*

Respondent 8: *„Tak já porovnání nemám. Já jsem učila rovnou tady na málotřídce, i když tenkrát to málotřídka nebyla. To jsme byli plně organizovaná škola (5 tříd při 5 ročnících). Ale vlastně to prostředí té školy, jiné školy, jsem nepoznala, takže mně se tady líbí a učit se mi tady dobře.“*

Respondent 9: *„Učila jsem 7 let v plně organizované škole v poměrně velkém městě, nebylo to špatné, ovšem mi přišlo, že na sebe byly děti zlí, rozjela se mi ve třídě šikana a z toho jsem byla trochu špatná. Komunikace s rodiči taky nebyla úplně skvělá. Řešila jsem i situace, kde nám dělal tatínek jednoho chlapečka problémy. Vyučování nebylo snazší. Měla jsem třeba 25 dětí, se kterými jsem pracovala celou hodinu a udržet všechny děti na uzdě byl oříšek.“*
„Na druhou stranu neříkám, že tady je vše růžové. Ovšem je to nastavené jinak, už jenom ta vesnice je klidná a životní tempo je pomalejší. Víc na děti vidíte, snáz dokážete odhadnout, co se stane a co si kdo dovolí.“
„Určitě je tady pomalejší tempo. Nedodržujeme tu striktně pravidla v kolik zvoní, kdy je přestávka. Vše je ve větším klidu a v lepší atmosféře.“

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

Respondent 1: *„Častěji se vidáme s rodiči určitě než třeba na velké škole. Záleží, jak to je nastavený.“*

Respondent 2: *„S rodiči se známe docela dobře. Někteří, kteří dojíždí, tak ty tolik třeba neznáme. Je samozřejmě také další fakt, že tím, že jsme malá škola a méně žáků, tak tím kdy jakoby je trochu negativní to, že nás snaží rodiče tím počtem trochu vydírat, jo. Že když potom by byl problém, tak ten rodič jakoby si řekne, tak já si ho přendám někam jinam, do jiné*

školy. Takže jakoby tohle vnímám negativní. Ale zase na druhou stranu se to někdy děje obráceně. Jak jsem mluvila o tom chlapci, který zase měl třeba problémy v té velké škole a byl dán sem. Nebo letos si nás našli rodiče, kteří mají problémového žáka, takže to jsme potom zařizovali asistentku do první třídy. Takže ty zase jakoby si našli menší školu. Chtěli ho dát do menší školy, do menšího kolektivu, takže tohle se jako děje dost pravidelně, dost často.“

Respondent 3: „Někdy děti ve třídě sourozenci jsou, někdy se to povede. Ale jinak jakoby ty děti většinou, tak jsou to z místa bydliště nebo z blízkého okolí a jsou tak jakoby víc spjatí, že se to odrazí i víc na životě té vesnice. Když si představíte, že by nebyla škola, ty děti se rozmělní do těch městských škol, přijedou domů a zalezou si do těch svých ulit. A takhle je i prostě i víc vidíme, že jsou venku, že jsou kamarádi, jo. A opravdu tu zkušenost mám, že když byla zavřená třeba ta málotřídní škola nebo škola, tak názor občanů byl, že vymřel život v té vsi. Že ty děti, jak říkám přijedou domů ze školy z městské, zalezou si domů a neznají se vzájemně nebo my i tolik připravujeme pro tu obec spoustu kulturních pořadů, programů na rozsvěcování Vánočního stromu. Pro maminky nebo družina pořádá drakiádu, kde se s těmi rodiči třeba setkáváme a i třeba přizveme školkové děti, takže se i podníti setkávání jak dětí, tak rodičů. A takhle to tady funguje.“

Respondent 4: „Víte co, vztahy se odvíjí od toho, jaký jsou lidi. Nebudeme si nalhávat, že všechno je vždy růžové, prostě je to citlivý téma – dítě ve škole. Pokud se mu ve škole daří, tak je vše v pořádku. Pokud ne, tak může mít rodič pocit, že ten problém je ve škole a naopak. Takže vždycky se snažíme nějakému takovému nedorozumění nebo obvinění ze strany rodičů na školu předcházet. Chceme si to všechno vysvětlit. Jsme totiž na malé vsi, všichni si vidí do talíře, všichni všechno probírají. Nicméně, známe to, jaké to je... Jedna paní povídala... Ne všechno se odvíjí od pravdy. Takže i to je to riziko, že v podstatě ty informace jdou zkresleně, tím, jak je to tady malinký.“ „K dětem ale máme blízko. Můžeme se jim věnovat individuálně, protože tady máme děti, kteří to potřebují. Ve spojené třídě je zase větší vznik sociálních vazeb a na spolupráci jak dětí, tak pedagog s dětma, řekla bych, že menší kolektiv tříd je výhodou oproti městským. Samozřejmě spojená třída je náročná na organizaci na chování dětí, má to určitě své klady i zápory. Já to ale vidím jako velký klad oproti městským školám.“

Respondent 5: „Známe se s nimi více, známe i jejich rodinné poměry. Výrazné potíže nepociťuji. Vše je to o komunikaci a ta si myslím, že tady probíhá. Že mají rodiče otevřené dveře a plno věcí se dá vyřešit.“

Respondent 6: „Vztahy jsou taky o poznání mnohem lepší než třeba na těch větších školách, protože tady já mám pár dětí a jejich rodiče znám. A to už vám udělá hodně. Hodně vám to vypoví i o tom dítěti.“

Respondent 7: „Jak jsem říkala, úplně nevím, jak to chodí na těch velkých školách. Ale tady já s rodiči hodně spolupracuji, dost se s nimi znám. Co se týče dětí, tak jsou mi blízký. Snažím se jim co nejvíce pomoci a myslím si, že i ony mezi sebou. Jednou jsou na sebe naštvaní, přijde nějaký problém a pomohou si. Takže já si myslím, že je tady všechno v pořádku.“

Respondent 8: „Samozřejmě máme k dětem blízko. Do ředitelny mám stále otevřené dveře. Myslím si, že u nás fungují jak výborné vztahy mezi pedagogy, tak i mezi pedagogy a dětmi. Co se týče rodičů, tak to záleží. Ne s každým je domluva, to je ale asi všude.“

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

Respondent 9: „Vztahy s rodiči máme poměrně dobré. Samozřejmě je jich zase míň než na plně organizované škole, jsou takové přístupnější. S některými se znám lépe. s některými hůře.“ „U dětí většinou víme už dopředu, co vyvedou, a dokážeme tomu zabránit.“ „Výborné ale je, že nás tady je pár pedagogů, kteří se o určité ročníky starají (jsou jejich třídní), a proto si děti nemusí zvykat stále na nové třídní. Ne všude teda je, že jeden učitel provede třídu 5 ročníky.“ „Máme i podobné metody a máme podobné nároky, takže můžu říct, že jsou děti stále ve stejném prostředí.“

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

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

Respondent 1: „Měli jsme zkušenost, že nám rodiče dali dítě z velké školy, protože tam dítě mělo výchovné problémy. Mělo samou poznámku, trojku z chování. A přišlo sem. Nechci říkat, že bylo úplně bez problémů, pracovalo se s ním individuálně. Ale zklidnil se a dosáhli jsme toho, že měl jedničku z chování na vysvědčení a proběhlo to téměř bez problémů. Asi i

tím, že tady jsou děti více na očích a více se ty situace řeší. Není to tolik anonymní, jsou více sledovaný.“

Respondent 2: *„Je tady holčička, která by mohla chodit do vedlejšího města do školy, ale byl tady její bratr, který měl problémy na jiný škole. Ten chlapec už tady není, ale ta sestřička tady zůstala.“*

Respondent 3: *„Ve druhé třídě jsem měla holčičku, která byla Američanka, maminka byla Češka, tatínek byl Bengálec, ale bydleli v Americe, mamka si tady dodělávala nějaký doktorandský studium na Karlovo univerzitě, a protože tady měli babičku, tak holčička byla u ní a chodila do školy k nám. Když přišla, tak uměla jen pár českých slov, takže nejdřív prostřednictvím angličtiny. Ona se pak česky naučila hodně rychle, protože je hodně inteligentní.“*

Respondent 4: *„Máme tady chlapce, kterého sem rodiče vozí z města. Je to chlapec se speciálně vzdělávacími potřebami a rodiče ho sem vozí od první třídy. Teď je v páté a bude zase přestupovat na školu vesnického typu. Rodiče jsou ochotni ho sem vozit.“*

Respondent 5: *„Do první třídy nám sem přišla holčička, která měla poruchy chování. Rodiče hledají rodinné prostředí pro dítě a ty ohlasy jsou dobré.“*

Respondent 6: *„Ano měli jsme tady holčičku, kterou nám sem vozili rodiče z města, protože sem oba rodiče chodili do školy, tak sem dali i jejich dceru. A jsou spokojení. Známe se s nimi, takže si myslím, že to na škodu rozhodně není.“*

Respondent 7: *„Jsem tady 4. rokem. Velkou praxi nemám, takže si teď konkrétně nevybavuji. Vím, že sem někdo z města jezdil, ale takhle vám to úplně neřeknu.“*

Respondent 8: *„Měli jsme tady dost dětí a většinou ty důvody byly buď, že dítě mělo v plně organizované škole problémy s chováním, bylo třeba šikanované, nebo mělo špatné známky.“*

Respondent 9: *„Máme tady chlapečka, který se sem přestěhoval. Je takový zamlklý, těžko si zvyká na nové prostředí. Trošku mu trvalo, než se seznámil s ostatními. Myslím si, že kdyby byl v plně organizované škole, určitě by mu to trvalo déle. Dnes se už vůbec nestydí a je mezi svýma.“*

Určité výhody a nevýhody málotřídních škol

Respondent 1: „Výhoda je, že opravdu je malý počet dětí ve třídě, a to je prostě úplně zásadní. Takže když máme 12 dětí ve třídě, což jsou sice 2 spojený ročníky, tak furt pracuje s půlkou. Takže pracujete s 6 dětma a ty druhý se věnují samostatné práci, takže se naučí samostatnosti. A zároveň pracujete se šesti dětma. A to si myslím, že nenahradí nic. A do toho 5. ročníku mně to přijde skvělý, protože je to fakt rodinný. Je jich malinko. A pak zase mi přijde perfektní, že přejdou na větší školu, kde mají víc kamarádů a víc volnosti a víc svobody. Takže ten model té málotřídky mně přijde úplně skvělý.“

Respondent 2: „Máme zkušenosti, když děti přechází do 6. třídy na vyšší stupeň školy, tak kantoři si ty naše děti chválí, že jsou samostatné. A oni jsou vychovávány k samostatnosti, protože musí pracovat samostatně a pořád prý si je chtějí brát, pracují, jsou zvyklí. Ten učitel si musí připravit tu práci povinnou a musí mít připravené další rozšiřující úkoly, kdy si dítě prostě procvičuje. Takže víme, že kantorky z měst říkají: ‚Oni po nás pořád něco chtějí, oni chtějí pořád pracovat.‘ Takže tohle vidíme, že je pozitivní. Že jsou schopný si samy zalézt, nevnímat okolí a opravdu pracovat. „Využíváme pomůcky, počítače, máme zakoupené PC programy, takže tam máme spoustu rozšiřujících úkolů. Nebo paní učitelky z internetu stáhnou různé typy příkladů k procvičování, takže tam se ty děti jakoby moderní metodou vyučují. I teda interaktivní tabule máme ve všech třídách, takže také používáme při vyučování.“

„No my, když na té málotřídce jsme, tak si řekneme optimální stav. Byli bychom rádi, kdyby málotřídky byly podporované a vydržely na těch vesnicích, abychom se nemuseli bát o existenci. Protože vidíme, že pro ty děti je to důležité.“

Respondent 3: „Tak samozřejmě jsou klady i zápory tím, jak je nás málo, tak prostě těch povinností máme daleko víc. Je to náročnější na organizaci jako celkově, výuky i chodu. A když někdo potřebuje k lékaři nebo omarodí, tak zase je horší to poskládat, jo. Na té velké škole je nějaký supl, který může jít, že má to okénko volné, ale tady prostě je to jenom ředitel, jinak všichni učí.“

Respondent 4: „Já to beru jako výhodu, nevýhoda je to, že všichni musíme dělat všechno. Když je velká škola, tak se rozdrobí povinnosti mezi učiteli.“ „Pro žáky to je výhoda v tom, že se můžou setkávat i mimo školu a máme velkou škálu kroužků. Samozřejmě k dětem jsme blíž, občas nám řeknou mami, babi.“

Respondent 5: „Máme k těm dětem hrozně blízko. My známe rodinné vazby, známe, co jak u koho je doma. A až na čestné výjimky nemáme sociálně patologické jevy. Tzn. nemáme tady šikanu, neřešíme závažné konflikty, protože když se vyskytne něco, tak se to samozřejmě řeší. Třídní učitel s těmi dětmi je neustále a je také často v kontaktu s rodiči, protože rodiče děti ráno většinou přivezou do školy a odpoledne si pro ně jdou. Není to o tom, že vidíte rodiče pouze na třídní schůzce. Není to o tom, že vidíte rodiče pouze na třídní schůzce, ale je to o tom, že prostě já mám tak rodiče v uvozovkách vychované, že když jsem nemocná, tak mi rodiče píšou, ať se brzy uzdravím, a když jsou děti nemocný, tak já jim posílám maily nebo jim píšu dopis s dětma. A máme tak nastavený hezký vztahy v té třídě.“ „Já cítím, že rodiče si vážím moji práce. Já si zase vážím toho, co oni s dětma dělají, protože se dětem věnují. Samozřejmě vím, že to je dneska náročný. Ale přesto se mi se všema rodiči podařilo najít nějakou společnou řeč a že ví, že mně jde o to, aby děti byly ve škole spokojeny, abychom měli hezký vztahy ve třídě i s těma rodiči.“

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

Respondent 6: „Děláme tady plno mimoškolních akcí. I paní vychovatelky ve školní družině dělají spoustu akcí, kde do toho zatáhnou i ty rodiče.“ „Snažíme se to nějak ozvlášťňovat, aby to jen nebylo, že ty děti chodí do školy, ale aby se měli na co těšit, aby se jim líbilo, aby měly na co vzpomínat.“

Respondent 7: „Mně se tady líbí a určitě bych sem svoje dítě dala. Máme tady hodně aktivit a musím říct, že jsme tady hodně srdcaři, že tu všichni máme ty děti rády a doufám, že i ony nás.“

Respondent 8: „Tak nevýhoda je asi ta, že na vše máme málo lidí, musíme všichni dělat všechno, máme to náročné na přípravy na vedení hodiny. Ale pro ty děti je to rozhodně přínosnější, i jak se nám ukázalo na známkách či prospěchu.“

Respondent 9: „Jak jsem již řekla plno výhod. Určitě to je v menším kolektivu, máme pevnější vztahy, jako učitelky máme mezi sebou dobré vztahy. Naše škola také koná plno akcí. Také máme plno pomůcek pro děti a využíváme je právě při těch samostatných pracích.“ „Nevýhodou je, že máme docela neustále plno práce, větší přípravy, práci i s chodem školy.“