

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI
PEDAGOGICKÁ FAKULTA
Katedra primární a preprimární pedagogiky

SPECIFIKA HETEROGENNÍCH TŘÍD V ČESKÉ MÁLOTŘÍDNÍ
ŠKOLE
Diplomová práce

Autor: Hana Bakalářová

Vedoucí práce: Mgr. Dominika Provázková Stolinská, Ph.D.

Olomouc 2016

Diplomová práce pojednává o specifických faktorech heterogenních tříd v české málotřídní škole. Cílem bylo zaměřit se na specifické faktory ovlivňující výhody a nevýhody věkově smíšených ročníků a málotřídních škol z pohledu zainteresovaných osob.

V úvodu teoretické části se autorka věnuje vymezení pojmů, které souvisí se specifiky heterogenních tříd české málotřídní školy. Zabývá se faktory, které ovlivňují negativa i pozitiva heterogenních tříd z pohledu odborné analýzy, ale i laické populace.

V empirické části je představeno výzkumné šetření zaměřené na specifika heterogenních tříd málotřídních škol. Do výzkumného šetření zainteresovala čtyři odlišné skupiny respondentů, starosty obcí s málotřídní školou, ředitele, učitelé málotřídních škol a rodiče. Analýzou tohoto šetření jsou komentované dotazníky a interview, zpracovány metodou smíšeného designu.

Prohlašuji, že předložená práce je mým původním autorským dílem, které jsem zpracovala samostatně. Veškerou literaturu a další zdroje, z nichž jsem při zpracování čerpala, v práci řádně cituji a jsou uvedeny v seznamu použité literatury.

Olomouc.....

.....

podpis

Beru na vědomí, že tato závěrečná práce je majetkem Olomoucké univerzity (autorský zákon č. 121/2000 Sb., § 60 odst. 1), bez jejího souhlasu nesmí být nic z obsahu práce publikováno.

Souhlasím s prezenčním zpřístupněním své práce v Univerzitní knihovně Olomoucké univerzity.

Olomouc:.....

.....

Podpis

Poděkování

Děkuji Mgr. Dominice Provázkové Stolinské, Ph.D. za odborné vedení, cenné rady, připomínky a pomoc, kterou mi poskytla při vypracování diplomové práce.

OBSAH

ÚVOD.....	7
1 VYMEZENÍ ZÁKLADNÍCH POJMŮ HETEROGENNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ MÁLOTŘÍDNÍCH ŠKOL.....	9
1.1 Charakteristické znaky málotřídní školy.....	9
1.2 Historické zařazení málotřídních škol.....	10
1.3 Příklady vzdělávací politiky vůči málotřídním školám v Evropě.....	12
1.4 Heterogenní třída ve školách málotřídního typu.....	14
1.5 Kombinované třídy ve srovnání s třídami málotřídními.....	15
2 POZITIVNÍ FAKTORY HETEROGENNÍCH TŘÍD.....	16
2.1 Pozitivní specifika málotřídních škol a heterogenních tříd	16
3 NEGATIVNÍ FAKTORY HETEROGENNÍCH TŘÍD.....	19
3.1 Záporná specifika málotřídních škol a heterogenních tříd.....	19
4 METODY PRO VYUČOVACÍ PROCES V HETEROGENNÍ TŘÍDĚ.....	21
4.1 Výběr metod pro vyučovací proces v heterogenní třídě málotřídní školy.....	21
5 KOOPERACE.....	23
5.1 Pojem kooperace.....	23
5.2 Role a činnost učitele v kooperativním učení.....	23
5.3 Typy kooperace.....	25
5.4 Zásady kooperace.....	26
5.5 Znaky kooperativního učení.....	26
6 JEDNA Z ALTERNATIV V HETEROGENNÍCH TŘÍDÁCH MÁLOTŘÍDNÍCH ŠKOL.....	29
6.1 Slovní hodnocení žáků.....	29
6.2 Závěrečné slovní hodnocení jako forma vysvědčení.....	29
7 KLIMA.....	30
7.1. Klima třídy.....	30
7.2 Bezpečné klima škol.....	31
7.3 Pozitivní klima škol.....	32

8 HETEOGENNÍ VÝUKA V MÁLOTŘÍDNÍ ŠKOLE Z POHLEDU ZAINTERESOVANÝ OSOBY.....	34
8.1 Pedagog.....	34
8.2 Žák.....	35
8.3 Rodiče.....	36
9 VYMEZENÍ VÝZKUMNÉHO PROBLÉMU.....	38
10 CÍLE A OTÁZKY VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ.....	39
10.1 Otázky výzkumného šetření.....	39
11 VÝZKUMNÁ METODA.....	40
12 ANALÝZA VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ.....	41
12.1 Zpracování a interpretace výsledků metody face-to-face.....	41
12.2 Zpracování a interpretace výsledků dotazníkového šetření.....	61
13 DISKUZE.....	77
14 ZÁVĚREM VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ.....	80
15 ŠVP PAVUČINKA.....	81
15.1 Historie školy v obci Dětrichov nad Bystřicí.....	82
15.2 Specifika konkrétní Základní málotřídní školy Dětrichov nad Bystřicí.....	83
15.3 Charakteristika konkrétní málotřídní školy v Dětrichově nad Bystřicí.....	83
15.4 Charakteristika žáků.....	84
15.5 Školní vzdělávací program “PAVUČINKA”.....	85
15.6 Závěr ŠVP „Pavučinka“.....	93
16 ZÁVĚREM DIPLOMOVÉ PRÁCE.....	94
17 POUŽITÁ LITERATURA.....	96
18 ANOTACE.....	99

ÚVOD

Každý z nás, ať už v dobrém či zlém, si čas od času vzpomene na svá školní léta. Školní léta jsou součástí našeho života, která nás ovlivní po celý život. Při vzpomínkách na první školní den si autorka vybavuje smíšené pocity z nových spolužáků a učitelů. Ani v dnešní době tomu není jinak, děti zažívají stejné pocity plné očekávání. Jen v některých školách, školách málotřídních je tomu při vstupu do prvních ročníků docela jinak. Autorka jako dítě navštěvovala plně organizovanou základní školu, proto výrazně vnímá rozdílnost výuky v heterogenních třídách, ve kterých nyní vyučuje. Specifika málotřídní školy a výuka ve věkově smíšených třídách autorku inspirovaly k napsání této diplomové práce. V diplomové práci je upřesněno, jak heterogenní typ výuky funguje v běžné praxi. Zaměřuje se na specifické faktory, které působí na vztahy mezi dětmi, pedagogy a rodiči. V teoretická částí diplomové práce autorka vymezuje základní pojmy málotřídní školy, historii málotřídních škol, charakteristiku heterogenních skupin, specifické pozitivní a negativní faktory, které působí na věkově smíšené třídy, žáky, pedagogy a rodiče. V empirické části autorka prováděla výzkumné šetření zaměřené na heterogenní vzdělávání v české málotřídní škole. Pro účely výzkumného šetření byly vytvořeny pro starosty obcí s málotřídní školou, ředitele, učitele málotřídních škol a rodiče, dotazníky a interview. Po ukončení sběru dat byly vyplněné dotazníky a interview zpracovány a komentovány v programu Word. Cílem diplomové práce na téma „Specifika heterogenních tříd v české málotřídní škole“ je blíže specifikovat pojem heterogenní vzdělávání málotřídních škol. Dílčím cílem je sledovat specifické výhody a nevýhody, organizaci výuky, užití vhodných vyučovacích metod pro věkově smíšené ročníky, klima málotřídní školy, vtahy mezi dětmi, pedagogy a rodiči.

I TEORETICKÁ ČÁST

1 VYMEZENÍ ZÁKLADNÍCH POJMŮ HETEROGENNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ MÁLOTŘÍDNÍCH ŠKOL

Charakteristika málotřídní školy se výrazně liší od klasické plně organizované základní školy. Představa veřejnosti o funkci málotřídních škol a výuce ve věkově smíšených třídách je v mnoha případech zkreslená. Málotřídní školy zanikají z důvodů finančních, které souvisí s počtem dětí v obcích. Pro podstatnou část učitelů i ředitelů je „boj“ o málotřídní školu zcela dobrovolný a nezištný. Mnozí i přes náročnou práci tvrdí, že svoji práci mají rádi. Z tohoto vyplývá, že učitelé málotřídních škol pracují nad rámec svých povinností a práci vnímají jako své poslání. Jsou tady pro naše děti a svou práci dělají, jak nejlépe dovedou.

1.1 Charakteristické znaky málotřídní školy

Existuje nepřesná obecná představa o tom, co je málotřídní škola. Proto se budeme snažit tento pojem blíže ujasnit. Podle Trnkové (2010) je za málotřídní školu považována taková škola, ve které jsou vyučováni žáci více než jednoho ročníku. Těmto, věkově smíšeným třídám se říká oddělení, která jsou většinou označována pořadovou číslovkou. Málotřídní školy jsou nazývány typem neúplně organizované základní školy, čili školy pouze s prvním stupněm (první stupeň tvoří pět ročníků). V České republice se můžeme setkat pouze s prvním stupněm málotřídního vzdělávání v základní škole. Podle (Vyhlášky č. 48/2005 Sb.) současná legislativa nepracuje s pojmem málotřídní škola, ale používá pojem škola tvořena jednou, dvěma...třídami prvního stupně. Přesto se můžeme s tímto názvem setkat třeba v dokumentech školské zprávy. Typ málotřídních škol a heterogenních tříd vznikl z důvodu malého počtu žáků jedné věkové skupiny, který by naplnil samostatnou třídu. Problematika počtu dětí se týká převážně venkovských sídel. *S určitou mírou nepřesnosti lze říci podle ověřených zdrojů, že k 30. 9. 2007 v ČR bylo okolo 1400 málotřídních škol* (Trnková, Knotová, Chaloupková, 2010, s. 13). Přesto velké množství málotřídních škol zaniklo. Významným specifikem málotřídní školy je rodinné prostředí, žáci navzájem dobře znají, pravidelně se kontaktují mezi staršími a mladšími dětmi, vnímají vztahy mezi dospělými, které velmi dobře znají, protože bydlí společně ve stejné obci. Přirozené prostředí s vazbami rodinných vztahů, umožňují snadnou adaptaci dětí na povinnou školní docházku. Vzdělávání v málotřídních školách je u nás i v zahraničí docela rozšířené. V zahraničí jsou heterogenní třídy označovány jako třídy kombinované, nebo smíšené. V literatuře se málotřídní škola označuje pojmem „malá škola“.

Tab. 1.1 Nejpoužívanější zahraniční ekvivalenty pro pojem málotřídní škola

Nejpoužívanější zahraniční ekvivalenty pro pojem málotřídní škola
<u>Angličtina</u> – <i>small school with composite classes</i> (se smíšenými třídami) nebo i <i>multilevelled school</i>
<u>Němčina</u> – <i>kleine Grundschule</i> nebo <i>Kleinschule mit Klassen mit mehreren Schulstufen</i> , ojediněle i <i>die Zwergschule</i> („trpasličí“ škola)
<u>Francouština</u> – <i>petit école primaire</i>

Zdroje: (Průcha, 2001, Wilson, 2003, Nösterer, 2004, Trnková, Knotová, Chaloupková, 2010, s. 12)

Zjistili jsme, že málotřídní školy nejsou jen součástí školské sítě v České republice, ale i v Evropě.

1.2 Historické zařazení málotřídních škol

Venkovská málotřídní škola má v historii českého školství své stálé místo. Je obrazem naší národní identity. V důsledku zavedení povinné školní docházky vznikaly na našem území i v okolí Evropy, první elementární školy. V roce 1974 byla ustavena na našem území šestiletá povinná školní docházka z reformního návrhu Ignaze von Felbigera. Byly zřízeny tři typy škol a to škola triviální, hlavní a normální. Triviální školy, které byly později nazývány jako školy obecné, tvořily součást obrazu tehdejšího venkova. *Školy obecné se zřizovaly tam, kde „na hodinu dokola a dle průměru pětiletého jest více než 40 dětí, které musí chodit do školy přes půl míle vzdálené“* (Váňová, Valenta, Rýdl, 1992, s. 10 – 11). Venkov až do počátku 20. století osidlovala většina českého obyvatelstva, zatímco ve městech se výrazně projevoval německý vliv, málotřídní školy byly opravdu školami národními v tom pravém slova smyslu. Pro venkovské obyvatelstvo představovaly nejen zdroj vzdělání, ale i centrum kultury a osvěty. Proto sehrály důležitou úlohu v období národního obrození. Jak už bylo uvedeno podle Trnkové (2010) obecně platí, že málotřídní školou je nazývána taková škola, kde se v jedné nebo více třídách vyučují skupiny žáků různých věkových skupin tzv. heterogenních skupin.

Před druhou světovou válkou se základní školství nelišilo od systému Rakousko-Uherska. Venkovské školy byly naprosto nedostatečně vybaveny, hygienické podmínky zoufalé. Učitelé bez potřebného vzdělání, většinou z řad vysloužilých vojáků. Starším dětem bylo umožněno docházet do školy jen v zimním čase, aby mohly mimo zimu pomáhat s hospodářstvím. Většina venkovských dětí plnila povinnou školní docházku v málotřídní osmileté škole. Po ukončení pátého ročníku děti absolvovaly tzv. opakovací hodiny. Za zmínku stojí, že pro málotřídní školy platily jiné, redukované učební osnovy. Cílem bylo zvládnutí pouhých základů, proto byl málotřídním školám připsán „cech“ škol, které poskytují méně kvalitní vzdělání (Trnková, Knotová, Chaloupková, 2010). Dalo by se říct, že „cech“ málotřídních škol v některých představách veřejnosti přetrvává dodnes. Přestože za první republiky došlo k několika pozitivním změnám, byly na tom venkovské školy v porovnání se školami měšťanskými hůře. Za výraznou pozitivní změnu stálo snížení počtu žáků z 80 na 60. V roce 1936 byly zřízeny tzv. újezdní školy měšťanské. Školy měšťanské byly dostupné také venkovským dětem a byly velkou úlevou pro venkovské málotřídní školy, protože se v nich výrazně snížil počet žáků.

Po skončení druhé světové války byla pro děti ve věku 11-15 let ustanovená povinnost navštěvovat školu měšťanskou. Tím byly zrušeny osmileté obecné školy. Vydáním školského zákona v roce 1948 byla zřízena jednotná škola. Její součástí byla škola národní a škola střední pro děti ve věku 11 až 15 let. Povinná školní docházka byla ustanovena v délce devíti let. Školský zákon stanovil maximální počet dětí ve třídě na 40, v první třídě na 30. Škola, kde počet dětí dlouhodobě klesl pod dvacet, byla zrušena.

Pro školy málotřídní začaly platit stejné osnovy jako pro školy plně organizované. Tyto změny měly vést k přesvědčení, že venkovské školy jsou shodné se školami městskými. Pro národní školy byl pojem málotřídní škola z osnov vypuštěn a nahrazen termínem škola s menším počtem tříd, který měl naznačovat, že se jedná o rovnocennou národní školu.

Jednotné osnovy nejvíce zatížily učitelé škol jednotřídních, byly na ně kladeny velké nároky, což vedlo k jejich celkovému vyčerpání. Ve své knize „Praxe na škole malotřídní“, vydané roku 1946, učitel Horák napsal, že na jednotřídní škole je možné dosáhnout srovnatelných výsledků jako na škole plně organizované, ale za cenu podstatného zkrácení učitelova života. Hledaly se tedy cesty, jak udržet na malých obcích školy a současně splnit požadavek jednotných osnov. Řešením bylo přerazování nejvyšších ročníků do plně organizovaných škol nebo spojování ročníků ve školách sousedních obcí.

V roce 1960 byl vydán nový školský zákon. Učební plán, který z tohoto zákona vycházel, byl náročnější. Práce učitelů venkovských škol se opět ztížila. Snahy, které byly patrné už po válce, zrušit málotřídní školy všude tam, kde je to možné, byly intenzivnější. Rušení škol se mělo týkat jednotřídních škol, aby mohly vznikat plně organizované moderní školy ve střediskových obcích. Vzhledem k vysokému počtu malých obcí, problémy s dojížděním, se stravováním, s mimoškolní péčí o dojíždějící žáky, díky nízké porodnosti a v neposlední řadě z finančních důvodů, nemohly plánované změny proběhnout příliš rychle. Ještě v roce 1970 představovaly jednotřídní školy dvacet osm procent z celkového počtu základních škol. Většina škol měla udělenou výjimku z celkového počtu žáků, tj. počet žáků byl nižší než 20.

V roce 1971 vešla v platnost tzv. středisková sídelní soustava. Její podstatou byl rozvoj větších obcí na úkor těch menších. Naplňování této politiky v praxi vedlo ke hromadnému rušení venkovských škol. Zatímco ve školním roce 1970-71 představovaly jednotřídní školy dvacet osm procent z celkového počtu základních škol, o deset let později to už byla pouhá čtyři procenta. Počet dvoutřídních škol za stejné období mírně vzrostl.

Po roce 1989 došlo v mnoha obcích k obnově málotřídních škol. Pro venkovské obyvatele obnovování škol bylo chápáno jako vítězství nad totalitou, možnost navázat na staré tradice. Obce se mohly stát zřizovatelem školy a řada z nich toho využila. V letech 1990 – 1996 vzniklo 308 nových základních škol. Obnova se týkala škol neúplných i málotřídních (Trnková, Knotová, Chaloupková, 2010).

1.3 Příklady vzdělávací politiky vůči málotřídním školám v Evropě

Trnková, Knotová, Chaloupková (2010) popisují situaci okolo málotřídních škol v Británii. Tyto dostupné informace zrcadlí problémy, se kterými se můžeme setkat i u nás. Zprávy, které mapují málotřídní školy ve Velké Británii jsou klíčové dokumenty Plowdenové z Anglie a Gittinse z Walesu. Tyto dokumenty byly publikované v roce 1967 a měly za úkol zmapovat stav primárního školství v uvedených zemích. Obě zprávy přinesly venkovským málotřídním školám řadu úspěchů a ocenění pedagogů v jejich pokrokovou práci, byly i označovány jako školy zaostalé ve smyslu špatného stavu budov a jejich vybavení. Zlepšení této situace nebylo v zájmu, protože by školy způsobily velké náklady

na málo žáků. Diskutovalo se i o problému personálního zabezpečení málotřídních škol a profesní izolaci pedagogů. Také byla zpochybněna možnost zajištění všech požadavků kurikula běžné primární školy. V rámci diskuse se otevřelo téma ekonomické efektivity málotřídních škol, které podpořilo tendence rušení venkovských škol. Na základě omezených finančních zdrojů školských úřadů došlo k určitému kompromisu, který minimalizoval velikost školy a učitelského sboru. Začaly se objevovat pochybnosti, že se žáci nebudou schopni měřit s žáky z plně organizovaných škol. Tento předpoklad byl však vyvrácen a k akceptování málotřídních škol došlo po té, kdy došlo k měření výsledků vzdělávání, ze kterého žáci málotřídních škol vyšli se ctí. Dokonce v některých oblastech dosáhli nadprůměrných výsledků. Finanční problémy při vysokých nákladech stále přetrvávaly. I Britové si uvědomovali významnost málotřídních škol pro venkov. Ukazují, že riziko zavření vesnické málotřídní školy dokáže uvést do pohybu pracovníky škol, ale i místní úřad a hlavně celou vesnici, která hájila své školy.

Podle autorů Bell a Sighsworth (1987) můžeme porovnat hlavní rysy dvou politických perspektiv vůči málotřídním školám. Všechna témata uvedená v tabulce se stávají tématy politickými ve vztahu k pedagogickému procesu málotřídních škol, jejich řízení, nebo financování učitelů a žáků.

Tabulka č. 1.3 *Hlavní rysy dvou politických perspektiv vůči málotřídním školám*

Rysy	Oficiální (úřední) perspektiva	Místní perspektiva
Ekonómické	Vidí vesnické školy jako příliš nákladné. Snaha o hospodárnost prostřednictvím zavření školy.	Škola jako podstatný důvod pro setrvání daňových poplatníků. Odmítnutí ekonomických argumentů.
Vztah školy s obcí	Vztah mezi školou a rodiči (případně obcí) je vnímán jako smluvní.	Organický. Škola je vnímána jako nedílná součást obce.
Kurikulum	Kurikulum není adekvátní, zejména ve své šíři a rozpětí obsahu.	Kurikulum je chápáno jako prostředek pro osvojení různých způsobu učení.

Učitelé	Malý kolektiv na to, aby zajistil všechny profesionální dovednosti a kutikulární specializaci.	Osobní i meziosobní vztahy jsou velmi ceněny. Důraz je kladen na péči a posilování postojů k učení. Izolace není viděna jako hlavní téma.
Žáci	Velikost vrstevnické skupiny je neadekvátní pro zvyšování kompetencí.	Všechny děti ze školy jsou vnímány jako vrstevnická skupina. Cení se rodinná atmosféra škol a spolupráce.
Dojíždění	Dojíždění žáků je nezbytné, pokud má být dosaženo adekvátní velikosti školy.	Je odmítáno jako škodlivé, ničí neformální vztah mezi školou a rodinou.
Pedagogické řešení	Racionalizace zavřením málotřídních škol a vytvoření větších škol.	Ponechání málotřídních škol a poskytnutí adekvátních zdrojů.

(Bell, Sighsworth, 1987, s.30)

1.4 Heterogenní třída ve školách málotřídního typu

Otázkou je, jestli vůbec existuje taková třída, která by mohla být označována jako homogenní. Autorka se domnívá, že vždy se najdou žáci, kteří jsou buď rychlejší nebo naopak pomalejší, mají odlišné vzdělávací potřeby, jejich učební strategie jsou úplně jiné a zcela se liší od ostatních, proto můžeme diskutovat o tom, že je každá třída v podstatě heterogenní. Organizace školy se liší snad jen v odlišném přístupu učitelů v běžném procesu výuky. „*V tradiční škole jsou děti nuceny zvládat stejné množství učiva stejným způsobem za stejný čas. A to i přesto, že některé děti nejsou schopné tolik látky obsáhnout, jiné se naopak nudí a každé z nich se učí jiným způsobem. To je absurdní realita*“ (Nováčková, 2001, str. 11). Heterogenní prostředí umožňuje větší prosazení talentovaným, nadprůměrně schopným žákům, ale i těm, kterým různé překážky brání v dosahování lepších výsledků, žákům se speciálně vzdělávacími potřebami.

Pojem „heterogenní“ znamená různorodý, různotvárný, nestejnorodý, smíšený. Za heterogenní třídu můžeme považovat například takovou třídu, ve které jsou současně vyučováni žáci s rozdílnými znalostmi, dovednostmi, zájmy a zkušenostmi, rozdílnými osobnostními předpoklady, s odlišnými postoji k učení. Uvedené rozdíly mohou být způsobeny jednak věkovými zvláštnostmi, tak odlišností pohlaví, nebo vrozenými dispozicemi, vlivy rodinného a sociálního zázemí žáků. V dnešní době, kdy jsou do tříd integrováni žáci s poruchami učení, jako je dyslexie, dysgrafie apod., žáci s poruchami chování, mentálně postižení, je zcela zřejmé, že je většina tříd heterogenních. Učitel by měl být schopen rozpoznat žákovy možnosti i jeho speciální vzdělávací potřeby, měl by je respektovat, rozvíjet. Tímto se zvyšují nároky na práci učitele, ve smyslu na jeho organizační schopnosti, přirozené schopnosti zaujmout žáky, respektovat jejich individualitu. V málotřídních školách jsou to třídy věkově smíšené tzv. heterogenní třídy. Heterogenní třídy by mohly být považovány za pedagogické alternativy, které jsou u nás sice běžné, ale z hlediska výzkumu jsou považovány za nezajímavé (Průcha, 2012).

1.5 Kombinované třídy ve srovnání s třídami málotřídními

Jako zajímavost uvedl Průcha (2012), jakou pozornost na sebe strhl výzkum v západní Evropě a v USA, který se zabýval problematikou jedné pedagogické alternativy, která je v České republice také běžná, ale je považována za nezajímavou pro výzkum. Hovoříme o alternativě kombinovaných tříd (combination classes), tj. kombinování více ročníků pouze do jedné třídy a vyučované jedním učitelem to je typické pro naši českou málotřídní školu s heterogenním typem výuky. Tento opačný pohled je způsoben následkem starších časů, kdy byly školy označovány za neperspektivní. Za stále působením tzv. „cejchu“ málotřídních škol může dřívější „osekání“ učiva na základ. Ze zahraničního výzkumu vyplývá, že jsou kombinované třídy v zahraničí vnímány jako důležitá alternativa školního vzdělání. Snad se i v České republice dočkáme ocenění heterogenních tříd málotřídních škol.

2 POZITIVNÍ FAKTORY HETEROGENNÍCH TŘÍD

Za pozitivní hodnocení heterogenní výuky můžeme považovat přirozené pomoci starších dětí mladším. Proto se kapitola pozitivní faktory heterogenních tříd blíže zabývá, jak se uvedené faktory projevují ve výuce.

Cílem je připravit vhodné podmínky pro všechny žáky, přiměřené jejich předpokladům, zvláštěm, pohlaví, schopnostem, zájmům. Přirozenost byla přirovnávána k rodinnému prostředí, vzájemné spolupráci, toleranci, prostředí kde mají děti k sobě bližší vztah (Trnková, Knotová, Chaloupková, 2010).

2.1 Pozitivní specifika málotřídních škol a heterogenních tříd

Výhodu vnímáme v případě, že pokud „vše funguje tak, jak má“, si žáci vzájemně pomáhají, vysvětlují si učivo (méně zdatný žák má možnost slyšet učivo v podání spolužáka ve „svém jazykovém kódu“ a snadněji ho tak pochopí) a ve spolupráci se snaží naplnit cíl, který je dětem zadán. Může také nastat situace, kdy se projeví i nevýhoda takového uspořádání, a to v případě, kdy nejméně zdatný žák všechno udělá sám a ostatní se „svezou“ (Maňák, Švec, 2003).

Hlavním specifikem heterogenního vzdělávání málotřídních škol je výuka s věkově smíšenými skupinami tzv. heterogenními skupinami. Při vzájemné pomoci dětí, která vyplývá z práce ve skupinkách, jsou žáci vedeni ke spolupráci i spoléhání sám na sebe. Děti jsou přirozeně rozděleny do skupin dle věku. Další možnost dělení do skupin spočívá i v třídění dle věku mentálního. Takovéto dělení je přínosné například ve čtení. Rozvržení organizace ve třídách s více ročníky spočívá v tom, že učitel pracuje jen s jednou skupinou dětí, ostatní pracují samostatně, což v plně organizované škole funguje zřídka. Na plně organizované škole žáci neustále čekají na pokyny učitele. Z toho vyplývá, že žáci jsou ve věkově smíšených třídách vedeni k samostatnosti od počátku prvního ročníku. Postupem času se žáci naučí soustředit jen na svou práci, podávat co nejlepší výkony, aniž by je k tomu někdo pobízel, nebo kontroloval. Což se dá vnímat jako pozitivní dovednost žáků heterogenních tříd. Za další výhodu heterogenního typu výuky může být považována individuální práce učitele s jednotlivými žáky, nebo domácí, přehledné prostředí venkovských málotřídních škol, které usnadňuje učitelům usměrňování kázně (Průcha, 2012; Trnková, Knotová, Chaloupková, 2010).

Výhodou vyučování na málotřídní škole je bezesporu malý počet žáků. Specialistka na málotřídní školy Kateřina Trnková konstatuje, že výzkumné nálezy ze zahraničí dokládají pozitivní zjištění málotřídních škol, a to hlavně v učení žáků v nich se vzdělávajících. Jde o data z Norska, Finska, Maďarska a jiná, podle kterých žáci z málotřídních škol mají vzdělávací výsledky téměř stejné s žáky plně organizovaných škol a v rozvoji osobních vlastností je dokonce ve většině případech předčí. Není důvod pochybovat, že v českých málotřídních školách tomu tak není. Vyučování v heterogenních třídách je dnes v západoevropské pedagogice považováno za typ alternativy a inovace ve vzdělávání. Podívejme se podrobněji v čem se projevují alternativní pedagogické rysy a pozitiva málotřídních škol (Průcha, 2012).

- *Prvním alternativním rysem ve srovnání se standardní výukou v základní škole je to, že málotřídní školy uplatňují převážně **skupinové vyučování**. Prakticky to znamená, že učitel musí žáky všech ročníků zaměstnávat něčím jiným a to tak, aby se jednotlivé skupiny vzájemně nerušily.*
- *V málotřídní škole se uplatňuje princip tzv. **otevřené třídy**. Znamená to, že žáci patřící k jednomu ročníku se pro některé předměty spojují s žáky jiného ročníku, což ve standardní plně organizované škole nebývá realizováno (resp. nelze to realizovat už kvůli počtu žáků). Mohou také vznikat **skupiny s rovnocennou úrovní vzdělání** tj. skupiny žáků, kteří bez ohledu na věk či ročník dosahují v některém předmětu stejnou úroveň vědomostí, dovedností, a mohou se tudíž učit společně.*
- *Zahraníční zkušenosti dosvědčují také to, že málotřídní školy zvyšují **sociální kooperaci** mezi žáky. Je to přirozené, protože žáci těchto škol jsou mnohem častěji vystaveni příležitostem spolupráce ve vyučování, respektu k ostatním, kdy v jedné skupině musejí pracovat tak, aby nerušili vyučování v jiné skupině či skupinách. Ve standardních školách s oddělenými učebnami pro jednotlivé ročníky k této kooperaci tak často docházet nemůže.*
- *Konečně za důležitou funkci málotřídních škol se považuje to, že nejsou pouze jedním z článků vzdělávacího systému, nýbrž působí jako **kulturní a společenská centra obce**. To bylo vlastní těmto školám odjakživa, avšak v rušení málotřídních škol se tato jejich funkce zanedbávala. Nyní se ukazuje, že je naopak zapotřebí tuto funkci posilovat, neboť má pozitivní efekt pro fungování života na vesnici. Je prokázáno, že již sám fakt, že obec udržuje vlastní málotřídní školu, přispívá pozitivně k identitě jejích obyvatel.*

Podle zahraničních poznatků, jak uvádí Průcha (2012), se uvádí, že málotřídní školy podporují, rozvíjejí kooperaci mezi žáky, což je žádoucí i v českých málotřídních školách.

Za zmínku jistě stojí pozitivní specifické faktory pro adaptaci z pohledu heterogenního působení. Tam, kde je součástí venkovské školy i škola mateřská, je přechod do první třídy zcela bezproblémový, protože se žáci prvních tříd se svými spolužáky i vyučujícími znají již před vstupem do základní školy. Nejlépe jasně a stručně to vyjádřil pan profesor Matějček „*Co potřebuje malé dítě? Mnoho věcí, ale ze všeho snad nejvíce jistotu ve vztazích ke svým lidem*“ (Matějček, 1995, s. 9). Ve škole rodinného typu se děti cítí dobře a bezpečně. S tím je spojena i výhoda velikosti školy. Žák první třídy se ve škole daleko rychleji a snadno orientuje, nemá-li strach se v ní samostatně pohybovat.

3 NEGATIVNÍ FAKTORY HETEROGENNÍCH TŘÍD

Zásadní problematika v heterogenním typu vzdělávání je zakotvena v náročnosti příprav učitele. Z výzkumného šetření autorky téměř jednoznačně vyplynulo, že negativní faktory jsou způsobeny tlakem na učitele i náročnosti příprav, organizaci výuky. S tím souvisí problematika výběru vhodných metod a pomůcek v přímé práci učitele. Když hovoříme o vhodných pomůčkách, setkáváme se s problémem spojeným s nedostatkem finančních prostředků málotřídních škol. Školy pak často řeší finanční problémy různými projekty s dotací EU. Výzkumné šetření autorky odhaluje další výrazný negativní faktor, kdy se musí učitelé zabývat různými časově náročnými projekty, aby získali dostatek financí třeba na pomůcky pro výuku. Nutno dodat, že nebýt podpory ze strany starostů, kteří školy finančně podporují, málotřídní školy by zřejmě dávno zanikly.

3.1 Záporná specifika málotřídních škol a heterogenních tříd

Ohrožujícími faktory heterogenního vzdělávání v málotřídních školách nejsou jen finance, ale stejně tak fakt snižujícího se počtu dětí v obcích. Nedostatek práce v obci vede rodiče ke stěhování za prací do větších měst, proto dětí na vesnicích ubývá. Pokud nemá škola dostatečnou podporu obce, je téměř odsouzená k zániku. Situace s pracovními úvazky působí rozporuplně, to se týká částečných pracovních úvazků. Pro starší kvalifikované učitele není částečný úvazek na málotřídní škole nijak přitažlivý (Trnková, Knotová, Chaloupková, 2010). Jak popisuje Průcha (2012) existují i některé další nevýhody spojené s heterogenním vzděláváním málotřídních škol.

- *Tou největší je skutečnost, že z hlediska ekonomického vyžaduje provoz malých škol obvykle vyšší náklady než školy velké, tj. pokud jde o náklady na žáka. To byl a taky je hlavní argument školské správy zdůvodňující nutnost rušení málotřídních škol, u nás stejně jako v jiných zemích.*
- *Druhou nevýhodou je to, že vyučování v málotřídních školách vyžaduje zkušené, a pokud možno speciálně připravené učitele. To se dnes těžko realizuje, neboť příprava učitelů primárních škol je zaměřena na běžné, plně organizované školy a s málotřídními školami se v této přípravě příliš nepočítá (Průcha, 2012, s. 71).*

Veenmanová (1997), poukazuje na to, že je nutné k zhodnocení kvality kombinovaných tříd zkoumat reálnou výuku v konkrétních školách, což sama prováděla. Veenmanová

(1997) konstatuje, že kombinované třídy vyžadují důkladný výzkum. Kombinované školy (viz výše) vykazují nezanedbatelné pozitiva, proto je škoda, že se u nás málotřídní školy a kombinované třídy dostatečně neobjasňují, jak uvádí Průcha (2012). Jediný kdo se touto problematikou zabývá je pouze Trnková, Knotová Chaloupková (2010). Podle autorky Emmerové (2000), která ve své práci (z Filozofické fakulty MU v Brně) konstatuje zhodnocení současné situace málotřídních škol na venkově takto: *Málotřídní školy jsou akceptovány jako plnohodnotná součást školní sítě. Z hlediska sociálního rozvoje dítěte se dokonce díky svým specifickým organizačním podmínkám jeví jako příhodné místo pro využívání alternativních prvků vyučování a realizaci aktivizujících metod* (Emmerová, 2000, s. 34).

4 METODY PRO VYUČOVACÍ PROCES V HETEROGENNÍ TŘÍDĚ

Výběr metod souvisí s průběhem výuky v heterogenní třídě a objasněním náročnosti příprav. Každá metoda je závislá na schopnosti učitele, jak bude s metodami pracovat a efektivně využívat ve výuce. Ne každý učitel je schopen učit v heterogenní třídě. Silberman (1997) hovoří, že předat informace dětem, které potřebují znát, lze velmi rychle. Ale děti je zapomenou ještě rychleji. Každý snáze pochopí to, k čemu se sám dopracuje, než to, co vymyslíte za ně.

4.1 Výběr metod pro vyučovací proces v heterogenní třídě málotřídní školy

Metody vhodné ve vyučovacím procesu heterogenních tříd:

Partnerské (vrstevnické) vyučování: tato technika podporuje vrstevnické vyučování, při kterém je veškerá zodpovědnost za vyučování spolužáků přenesena na bedra členů skupiny. Partnerské (vrstevnické) vyučování je plně zvládnuto, když je žák schopný předávat nastudované učivo jiným žákům. Takovéto vyučování poskytuje žákům příležitost něco se dobře naučit a současně si vzájemně pomáhat. Mimo to učiteli tento typ vyučování umožňuje v případě potřeby doplnit to, co žáci vynechali.

Některé z činností užívané při partnerském vyučování:

- *Vzájemné vyučování skupin* závisí na tom, že účastníci jednotlivých skupin dostanou různá zadání. Každá skupina, jakmile práci dokončí, vyučuje o tématu, které jim bylo přiděleno. Činnost podporuje výměnu názorů na různé téma, pohledy z mnoha úhlů, různé myšlenky, rozdílné postoje.
- *Skládkové učení* má podobu vzájemnému vyučování skupin s tím rozdílem, že každý žák samostatně vyučuje. Vhodné pro výuku témat, která jdou rozdělit na více částí.
- *Vrstevnické vyučování* nakládá veškerou zodpovědnost na bedra členů skupiny při vyučování spolužáků.

Samostatné učení: žáci své plány a myšlenky mohou rozvíjet pomocí vizuálních představ. Tato metoda je přínosná jako tvořivý doplněk týmového učení. Slouží jako odrazový můstek k samostatné práci žáků. Samostatné učení znamená, že když se žáci učí samostatně, mohou se lépe soustředit a promýšlet učivo. Přebírají tak osobní zodpovědnost za své učení.

Některé z činností užívané při samostatném učení:

- ***Představte si*** pomocí vizuálních představ rozvíjí žáci své myšlenky a plány. Tato technika slouží žákům jako odrazový můstek pro samostatnou práci, aby ji lépe zvládali.
- ***Psaní formou psaní „ tady a teď“*** umožňuje žákům reflektovat své zkušenosti. Můžeme vyzkoušet při psaní vlastní zkušenosti, která bude psána v přítomném čase, čili tak, aby se událost právě odehrávala „tady a teď“.
- ***Učení v praxi*** se dá použít v jakémkoliv předmětu. Podporuje touhu po objevování a sdělování svých objevů ostatním.

Kooperativní učení: tato metoda je podobná testu, při němž je povoleno spolupracovat s učebnicí. Skupiny, týmy hledají informace, čili odpovědi na zadané otázky. Kooperativní učení je jedním ze způsobů podpory aktivního učení, zadat úkoly jednotlivým skupinám, týmům. Žáci se vzájemně podporují díky rozmanitosti názorů, vědomostí, dovedností čímž se kooperativní učení stává důležitou součástí výuky.

Některé z činností užívané v kooperativním učení:

- ***Hledání informací*** je činnost podobná testu, kdy žák může pracovat s učebnicí. Týmy hledají informace k odpovědím na zadané otázky.
- ***Studijní skupiny*** pracují tak, že žáci ve skupinách nastudují samostatně učební materiál a objasní jeho obsah a to bez přítomnosti učitele. Podporuje schopnost práce bez vnější pomoci.
- ***Třídění karet*** je technika v týmech, která se používá k vyučování pojmů, klasifikaci vlastností a k zopakování a utřídění získaných informací. Při této činnosti se žáci pohybují a tímto osvěžují unavenou skupinu.
- ***Síla dvojice*** je činnost sloužící k podpoře kooperativního učení, zdůrazňuje sílu synergie, tzn. „více hlav, více ví“.

Výuka v heterogenních třídách znamená vytvářet pozitivní vztahy ve skupině, ve společenství. Preferovat týmovou spolupráci, podporovat empatii a ochotu ke vzájemné pomoci mezi žáky. Vážíme si partnerství, a to ve všech rovinách, mezi všemi aktéry vzdělávání (učitel-žák-rodíč). Takové prostředí pomáhá vybudovat kooperace (Silberman, Lawsonová, 1997).

5 KOOPERACE

Pojem kooperace můžeme chápat jako cílovou strukturu vyučování. Kooperační struktura funguje jen tehdy, pokud žáci porozumí skutečnosti, že mohou dosáhnout svého cíle jedině tehdy, když i ostatní žáci, s kterými spolupracují, dosáhnou také svého cíle (Johnson, Johnson, 1989).

5.1 Pojem kooperace

Kooperace vychází z latinského názvu „cooperare“, znamená spolupracovat. Podle Kasíkové (1997) by se dal pojem kooperace vyložit jako:

- **Cílová struktura:** takováto struktura může být realizovatelná jen v případě, že žáci jsou si vědomi, že svého cíle mohou dosáhnout pouze za předpokladu, že i ostatní žáci, spolupracující na stejném úkolu, jsou schopni dosáhnout svého cíle.
- **Povahový rys žáka:** tento rys je významný v odezvě žáka pro přijetí kooperativní struktury. Rys kooperace umožňuje větší předpoklad přijetí kooperační cílové struktury a aktuální zkušenost kooperativního učení podporuje žáka a jeho dispozice.
- **Chování žáka ve školních situacích:** setkáváme se se dvěma druhy podmínek, které mohou narušovat ideální podmínky kooperativního prostředí. Podmínky vnější a podmínky vnitřní. Vzhledem k těmto podmínkám nejde předpokládat, že když učitel naplánuje kooperativní výuku, tak se žáci automaticky naprogramují na kooperativní strukturu hodiny a její organizaci (Kasíková, 1997).

5.2 Role a činnost učitele v kooperativním učení

Učitel v roli jako „manažer“, nebo „konzultant“. Činnost učitele v takovém typu výuky je charakterizována podle Vališové a Kasíkové (2007) takto:

- 1) **Učitel určuje cíle výuky**, formuluje cíle související k osvojování kooperativních dovedností.
- 2) **Rozhoduje o velikosti skupiny**, formuluje cíle související k osvojování kooperativních dovedností. Velikost skupiny se odvozuje od charakteru učiva, času dokončení úkolu.

3) Přiděluje žáky do skupin. Rozhoduje o homogenitě, nebo heterogenitě skupiny, vyrovnanosti z hlediska věku, pohlaví, výkonnosti, motivovanosti pro učení. Mnoho autorů, kteří se věnují kooperaci ve výuce, se přiklání spíše pro heterogenní skupiny, efektivita kooperativní výuky je zřetelnější.

4) Učitel rozhoduje o uspořádání místnosti. Z důvodu kvalitní interakce mezi žáky. Za efektivní uspořádání místnosti v kooperaci je považován kruh, kdy všichni žáci na sebe dobře vidí. Jednotlivé skupiny by měly být umístěny tak, aby nedocházelo k vzájemnému narušování.

5) Učitel plánuje učivo tak, aby podporoval pozitivní vzájemnou závislost členů skupiny. Například jen jedna kopie textu, ke kterému se postupně vyjadřují, hledají způsoby k vyřešení úkolu.

6) Učitel přiděluje role ve skupině, které by měly přispívat k činnosti členů skupiny.

7) Učitel vysvětluje přidělený úkol, to znamená tak, aby byl všem zřetelný. Během plnění úkolu se přesvědčuje otázkami zda žáci úkol pochopili a jsou připraveni k plnění daného úkolu.

8) Vytváří pozitivní vzájemnou závislost danou cílem.

9) Utváření individuální odpovědnosti. Individuální odpovědnost za aktivitu celé skupiny. Učitel často hodnotí a podporuje úroveň výkonu všech členů skupiny.

10) Vytváření meziskupinové kooperace. Kooperace se rozšiřuje, a to ze skupiny na celou třídu. Učitel může používat odměnu ve smyslu, dokončí-li skupina úkol dříve, může pomoci jiné skupině při řešení úkolu.

11) Učitel vysvětluje kritéria úspěchu, která stanovuje předem, na začátku činnosti skupin. Kritéria by měla být stanovena tak, aby úspěch jedné skupiny, nebo jednotlivce nebyl podmiňován neúspěchem druhých.

12) Učitel specifikuje požadované chování zdůrazňuje jen určité rysy chování, začínat od nejjednodušších. Jakmile žáci porozumí pravidlům, které stanovil učitel, zdůrazňuje rysy kooperativního chování. Například povzbuzuje ostatní k participaci, naslouchej pozorně, co říká ten druhý, nemeň neustále svůj názor, dokud nejsi zcela přesvědčen o jiném řešení.

13) Učitel pozoruje činnosti žáků ve skupině a podporuje žáky k činnosti, přispívá nápady a svými myšlenkami.

14) Asistuje při plnění úkolu. Učitel pozoruje činnosti ve skupinách, učitel pomáhá při plnění úkolu, zpřesňuje pojmy, se kterými se pracuje atd.

15) Učitel zasahuje do utváření skupinových dovedností. Zasahuje co nejcitlivěji a jen tehdy, je-li to nezbytné. Například může navrhnout efektivnější postupy.

16) Hodnotí učení po stránce kvalitativní i kvantitativní.

17) Hodnocení fungování celé skupiny. Například vyjmenuj několik věcí, které jste udělali dobře. Předmětem hodnocení je hodnocení „věcné“ i sociální učení.

18) Nabízí kvalitní kooperativní strategie, například ve čtyřčlenné skupině se vymezí dva spolupracující páry na konkrétním úkolu, jedna skupina hledá všechna „pro“ a druhá skupina všechna „proti“ k zadanému úkolu. Každý pár argumentuje své stanovisko, při výměně pozic, argumentují opačnou pozici (Kasíková, 2001).

5.3 Typy kooperace

Jako má pojem kooperace mnoho významů, tak i strategie ve vyučování se odlišují. Z tohoto hlediska se rozlišují dva typy:

- **kooperace jako nápomoc** se vyznačuje asistencí jedné osoby na druhé. Zdůrazňuje se propojení mezi žáky, spolupodílnictví žáků na práci při dosahování cílů. Tento typ kooperace se často objevuje jako tzv. tutoring, kdy spolupráce žáků je oboustranně závislá v procesu učení. Jako minimum pro tzv. tutora se uvádí: mít úkol, který by měl být splněn, mít jasné a přesné instrukce pro splnění úkolu, mít vzor efektivního vystupování tutora, mít možnost praktikovat tutorské vystupování, užití zpětné vazby.

- **kooperace jako vzájemnost** spočívá v tom, že cíl i požadavky k tomu cíli jsou sdíleny všemi zainteresovanými žáky. Od začátku práce jsou všichni účastníci spojeni jednak odpovědností za společnou práci s informacemi, ale i orientací v řešení problémů a hodnocení. Hodnotí se jednotlivce a hodnotí se účast na skupinové práci, ke které každý žák přispěl (Silberman, Lawsonová, 1997).

5.4 Zásady kooperace

Význam kooperace tkví ve společném jednání různých osob ve skupině, cílem je dosažení společného cíle. Faktory, které ovlivňují kooperaci:

- Přiměřená velikost skupiny.
- Přesná definice cíle.
- Tvořivé metody hledání nápadů.
- Účinné metody k ověřování různých řešení.
- Rozhodování, do kterého by se měli zapojit všichni účastníci.
- Využívání efektivních metod, uskutečňování dohodnutých závěrů.
- Přesné určení zodpovědnosti každého účastníka.
- Demokratický styl vedení vedoucího člena.

(Belz, Siegrist, 2001).

5.5 Znaky kooperativního učení

Kooperace v podstatě znamená rozdělení žáků do menších skupin. Jedním ze znaků kooperativního učení je právě skupinové uspořádání, ne však znakem jediným. Další znaky kooperativního učení pro vymezení jeho systému (Kasíková, 1997). Znaky kooperativního učení podle Johnson, Johnson, (1989):

a) Pozitivní vzájemná závislost existuje, jestliže jsou žáci spojeni se svými spolužáky a to takto, že nemohou uspět, pokud neuspějí i spolužáci a musí koordinovat své úsilí s jejich úsilím k dokončení úkolu.

b) Interakce tváří v tváři: touto tváří se rozumí zpětná vazba a rozvoj sociálních dovedností. Abyste mohli znát adresáta, musíte mít jeho tvář před sebou. Jeho tvář se stává zpětnou vazbou, což napomáhá k rozvoji sociálních dovedností.

c) Osobní odpovědnost, osobní skládání účtů. Všichni žáci mají z kooperativního učení užitek, protože všechny výkony skupiny jsou využity pro celou skupinu. Posílení jedince je hlavním smyslem kooperativní výuky. Různými způsoby je podporována tzv. individuální odpovědnost žáků, například testováním společného úkolu.

d) Formování a využití interpersonálních a skupinových dovedností. Pokud by žáci nebyli vybaveni dovednostmi pro kooperativní učení, nebude kooperativní učení logicky

fungovat. Tyto dovednosti se musí rozvíjet postupně od jednoduchých dovedností po složitější, poznat se a vzájemně si důvěřovat, komunikovat přesně a srozumitelně, akceptovat a podporovat osobnosti ve skupině, včetně řešení konfliktů konstruktivním způsobem.

e) Reflexe skupinové četnosti. Společná činnost je efektivní jedině tehdy, pokud skupina reflektuje svoji činnost, jak ji popisuje a rozhoduje o postupných krocích, jakým způsobem se podíleli ostatní členové skupiny, což zvyšuje intelektové úrovně žáků.

Cílem kooperativních skupin je, že skupina pracuje současně na dvou úrovních:

1) Úkolové: mezi úkolové cíle řadíme například pozorné naslouchání učitele, porozumění danému textu, sledování výuky, zlepšování vztahu učitel versus žák, poradenství.

2) Socioemocionální: mezi socioemocionální řadíme například uvědomění si své slabosti a sílu druhých, podporování, hodnocení pocitů, stimulace k další práci, atd. (Kasíková, 1997).

Výuka ve věkově smíšených třídách málotřídních škol může být považována za určitou alternativu ve vzdělávání. Podle Průchy (2012) lze chápat pojem alternativní škola, jako všechny typy škol, bez ohledu na jejího zřizovatele, jako jsou například školy církevní, soukromé, nebo veřejné, které mají jeden stejný rys, odlišují se od běžných škol. Za odlišnost může být považována jiná organizace výuky, způsoby hodnocení výkonů žáků (například slovní hodnocení) a v neposlední řadě vztahy mezi školou a rodiči. S těmito pojmy se můžeme setkat i ve věkově smíšených třídách málotřídních škol.

Podle Maňáka (1997) můžeme za alternativní metody a postupy považovat například:

- Projektovou metodu.
- Partnerskou výuku.
- Kritické myšlení.

Podle Svobodové a Jůvy (1996) jsou pro české alternativy vymezeny například

- Škola podporující zdraví (projekt Zdravá škola)
- Kooperativní učení.
- Komunitní škola a vzdělávání

Jsou málotřídní školy školou alternativní? Podle výše uvedených informací řekněme, že ano a jsou jako alternativa efektivní?

Podle Průchy (2012), který uvádí, že pokud by málotřídní školy nebyly dostatečně efektivní (bylo myšleno z hlediska pedagogického, nikoli ekonomického), asi by nebylo v zájmu školy nadále udržovat.

6 JEDNA Z ALTERNATIV V HETEROGENNÍCH TŘÍDÁCH MÁLOTŘÍDNÍCH ŠKOL

6.1 Slovní hodnocení žáků

Jako jednu z alternativ, která se běžně ve věkově smíšených ročnících málotřídních škol používá, můžeme označit slovní hodnocení žáků. Slovní hodnocení je považováno za nejnámější formu alternativního hodnocení žáků ve škole. Slovním hodnocením se u nás zabýváme od roku 1990, kdy několik škol požádalo o povolení k experimentu v důsledku vlastních inovátorských změn ve školách. Místo známkování se používá kratší, nebo podrobnější zpráva, která popisuje, jak proběhlo uplynulé pololetí, jak probíhalo učení a chování dítěte. Slovní hodnocení po úspěšném experimentu bylo legalizováno novelou vyhlášky o základní škole jako alternativní možnost ke známkování v 1.až 3. ročníku (podmínkou byl souhlas rodičů). Nový školský zákon od 1. 1 2005 umožnil slovní hodnocení jako rovnocennou klasifikaci pro všechny ročníky ZŠ (Nováčková, 2006).

6.2 Závěrečné slovní hodnocení jako forma vysvědčení

Podle Vališové a Kasíkové (2007) se slovní závěrečné hodnocení uplatňuje v písemné formě jako závěrečné vysvědčení. Slovní závěrečné vysvědčení píše učitel, ve kterém popisuje konkrétní výsledky žáka a to ve všech předmětech, chování žáka, jeho zapojení do vyučovacího procesu, popisuje vlivy, které se podílely na výkonech žáka. V druhém pololetí obsahuje vyjádření způsobilosti žáka postoupit do vyššího ročníku. Konstatuje výsledky žáka, ale i jeho další vývoj, doporučuje cesty k eventuální nápravě nedostatků. Slovní hodnocení by mělo být vyjádřeno pozitivní formou, vyjadřující úctu a respekt osobnosti žáka s vyjádřením podpory při zlepšení žáka. Každý žák by měl pracovat v klidném a bezpečném prostředí.

Rozdílnost mezi slovním hodnocením a známkou tkví v tom, že známka je jen nic neříkající číslo, ale slovní hodnocení je konkrétní s doporučením v čem se zlepšit, nebo popis toho v čem žák skutečně vyniká.

Součástí kvalitní výuky je prostředí ve kterém vyučovací proces probíhá. Prostor školy ve věkově smíšených třídách se v mnohém liší od škol plně organizovaných.

7 KLIMA

Neformální prostředí, dobré vztahy s okolím a především velký prostor pro realizaci progresivních vzdělávacích programů a využívání rozmanitých forem a metod práce ovlivňuje kladný vztah žáků a pedagogů, přispívá k rozvoji pozitivního klimatu ve škole. Podle Trnkové, Knotové a Chaloupkové (2010) je klima v heterogenních třídách málotřídních škol hodnoceno jako velmi pozitivní. Vyznačuje se spoluprací mezi pedagogy, rodiči a dětmi. Příjemné klima těchto škol je jednoznačně ovlivněno rodinnou atmosférou ve školách a prostředím obce, kde se všichni znají.

7.1. Klima třídy

Termín „klima“ označuje souhrn tzv. psychosociálních a fyzických charakteristik, které působí v určitém výukovém prostředí. V prostředí školy vzniká klima hlavně ze sociálních vztahů mezi žáky, učiteli, mezi učiteli navzájem, ze způsobu jejich komunikace. Klima školy ovlivňuje bezpochyby i velikost školy, počty žáků a učitelů (Průcha, 2012). Rozlišujeme několik druhů klimatu podle určitých specifik. Z určitých pohledů specifikuje blíže klimatické typy (Grecmanová, 2008).

Typy klimatu školy podle kustodiálního a edukativního určení:

Kustod = strážce, opatrovník. Učivo se nařizuje a pracuje se rutinně, požadavek je kladen na přizpůsobení žáka. Edukativní zaměření je vyznačováno inovací, tvořivostí, flexibilitou, samostatností, svobodou při utváření školního prostředí, osobním nasazením učitelů, otevřeností veřejnosti.

Typy klimatu podle uniformity a podle plurality

Formální vztahy mezi žáky a učiteli s určitým sociálním odstupem. Prioritou je jednotnost a kontrola postupů. Objevují se znaky rutiny a perfekcionalismu. Škola s pluralitním klimatem bere ohled na jednotlivce s rozvíjením vzájemné pomoci a entuziasmu, samostatné myšlení a kreativitu.

Typy klimatu školy podle chování učitele

Konzervativní klima uplatňující určitý druh nátlaku pedagogů na žáky, kdy klade důraz na disciplínu žáků a zodpovědnost, ale práva žáků jsou omezována. V postupně rozvíjejícím se klimatu školy neexistuje nadvláda pedagoga. Tolerovány jsou osobní předpoklady.

Typy klimatu podle různých vztahů, pocitů a hodnotících soudů: uvedená typologie se rozvíjí na čtyři typy klimatu školy:

1) Osobnostně orientovaný klimatický typ

Pedagogové jen minimálně vyvolávají stresové situace. Tento typ se vyznačuje tolerancí k žákům, sociálním angažováním pro individuální potřeby dětí.

2) Diskrepanční klimatický typ je charakteristický diskrepancí mezi vnímáním rodičů a žáků a mezi vnímáním pedagogů.

3) Funkčně orientovaný klimatický typ se vyznačuje špatnými vztahy mezi pedagogy a žáky, malou osobní blízkostí, malou tolerancí, malou sociální angažovaností učitelů a malou důvěrou žáka k učiteli.

4) Distanční klimatický typ je charakteristický negativními vztahy mezi učiteli a žáky. Velký tlak na výkon.

Při organizaci a vedení školy hraje klima důležitou roli ve smyslu příjemného prostředí jak pro pedagogy, žáky, ale i rodiče. Z některých uvedených typů je prostředí školy spíše nevyhovující vůči žákům i rodičům. Podle Trnkové (2010), která popisuje heterogenní prostředí málotřídních škol jako prostředí otevřených vztahů, kde se všichni dobře znají, vyplývá, že klima v málotřídní škole je bezpečné a pozitivní. Jak poznat zda je klima školy bezpečné i pozitivní pro všechny zainteresované pedagogy, žáky i rodiče?

7.2 Bezpečné klima škol

Bezpečné a pozitivní klima školy hraje důležitou roli ve smyslu příjemného prostředí. Heterogenní třídy jsou charakteristické prostředím s otevřenými vztahy, kde se všichni navzájem dobře znají. Ukážeme si jak se takové bezpečné a pozitivní klima charakterizuje. Podle Havlínové (1994) se kvalita klimatu ve školách promítá do pocitů bezpečí, které žák prožívá. Škola zaměřující se na podporu bezpečného a pozitivního klimatu zvyšuje a podporuje kvalitu vzdělání následujícími hledisky:

- Bezpečné klima ovlivňuje motivaci a neuropsychické předpoklady žáků i učitelů k plnění úkolů.
- Bezpečné klima posiluje pozitivní prožívání, snižuje riziko aktuálního stresu, úzkosti.
- Bezpečné sociální klima působí nejen na žáky, ale i na učitele, má vliv na sociální chování.
- Bezpečné klima posiluje otevřenost, spolupráci žáků, rodičů i učitelů. Vytváří kvalitní podmínky pro včasné řešení problémů.

Pozitivní klima úzce souvisí s pozitivním klimatem školy. Bezpečné klima se vyznačuje pozitivními faktory.

„V atmosféře ohrožení nemůže vzniknout pozitivní klima. V pozitivním klimatu mají učitelé většinou cit pro řešení těžkostí, problémů, dokážou jednat se smyslem pro potřeby žáků. Zdržují se posuzování a kontrol tam, kde to není nezbytně nutné. Hodnocení je založeno na vztazích vzájemné důvěry mezi učiteli a žáky“ (Grecmanová, 2008, s. 87).

7.3 Pozitivní klima škol

Grecmanová (2008) uvádí následující znaky pozitivního klimatu škol:

1) Z hlediska žáků: možnost objevovat samostatně učení, radost z objevování, odpovídající požadavky zohledňující žákovy schopnosti, podpora a rozvoj osobnosti žáků, poskytnutí prožití úspěchu, organizační přehlednost, spravedlivý přístup k žákům, umožnění účasti na rozvoji školy, vlastní životní prostor.

2) Z hlediska pedagogů: škola je respektována jako pracoviště, kde učitel kvalitně učí, s radostí pracuje i spolupracuje s žáky, rodiči a kolegy. Toto prostředí umožňuje učitelům pocit sounáležitosti se všemi učiteli, zažívat pracovní úspěch, svobodu, uznání, seberealizaci.

3) Z hlediska rodičů: umožňuje, aby rodiče ze strany školy zažívali spravedlivé hodnocení dětí, vstřícnost pedagogů, jejich kvalifikovanost, efektivní motivaci k učení, kvalitu práce školy, toleranci úrovně žáků v poznávací a emocionální oblasti.

4) Z hlediska veřejnosti: angažovanost ve společenských a veřejných oblastech. Škola by měla žáky připravit do života.

Aby škola splňovala pozitivní klima, měla by vést žáky demokraticky. Progresivní klima musí být zaměřené na lidské kontakty a zájem o pracovní úkoly školy.

Podle Průchy (2012) klima málotřídních škol ovlivňuje počet žáků a učitelů. Na školách menších, než je standard, se žáci i učitelé znají navzájem, proto se mezi nimi vyvíjejí pevnější vztahy. Na plně organizované škole to vysoký počet žáků a učitelů neumožňuje.

8 HETEROGENNÍ VÝUKA V MÁLOTŘÍDNÍ ŠKOLE Z POHLEDU ZAINTERESOVANÝCH OSOB

8.1 Pedagog

Práce učitele v málotřídní škole je z části odlišná od vyučování v plně organizovaných třídách. Nelze vyučovat "frontálně" všechny žáky najednou, žáci se musí rozdělit na skupiny. Některé skupiny zaměstná učitel samostatnou prací např. písemnou prací. S další skupinou vykládá novou látku. Jeho práce se stává více individualizovaná, přizpůsobuje se potřebám žáků. Učitelé jsou v úzkém kontaktu s rodiči svých žáků a velmi dobře znají jejich zázemí i vztahy v rodině, proto snadněji mezi sebou komunikují. Práce v heterogenním prostředí málotřídní školy je závislá na schopnostech a dovednostech pedagoga. Podle Kyriacou (2004) se dělí dovednosti pedagoga do sedmi skupin:

1) Plánování a příprava jsou dovednosti: které se podílejí na výběru výukových cílů dané učební hodiny, podílejí se na výběrů cílových výstupů, které by měli žáci zvládnout v průběhu vyučovací hodiny.

2) Realizace vyučovací jednotky: spojená s dovednostmi úspěšně zapojit žáka do učební aktivity. Pedagog by měl s žáky komunikovat přirozeně, žáků se rovnoměrně dotazovat, podporovat žáky k interakci, aktivnímu přístupu.

3) Řízení vyučovací jednotky: dovednosti, kterými ovládá pedagog řízení a organizaci učebních činností během vyučovací hodiny, musí udržet jednak pozornost žáků, jednak zájem žáků o aktivitu ve výuce.

4) Klima třídy: dovednosti sloužící k vytvoření a udržení jak kladných postojů žáka, tak dovednosti sloužící k motivaci a aktivitě na probíhajících činnostech. Klima třídy by mělo být příjemné a mělo by směřovat k plnění daných cílů.

5) Kázeň: dovednosti, které pedagog užije k udržení kázně, pozornosti a pořádku, dovednosti k zvládnutí nežádoucích projevů chování žáků. Pedagog žáky sleduje, usměrňuje žáky pomocí daných pravidel.

6) Hodnocení prospěchu: dovednosti, které pedagog využívá k hodnocení výsledků žáků při formativním hodnocení i při hodnocení sumativním. Včasné hodnocení žáků, efektivní zpětná vazba slouží a povzbuzuje k dalšímu úsilí žáků.

7) Reflexe vlastní práce a evaluace: dovednosti, které pedagog potřebuje k evaluaci vlastní pedagogické práce s cílem budoucího vylepšování. Pedagog své hodiny hodnotí takovým způsobem, aby ze získaných výsledků vylepšil ty následující.

Podle Trnkové, Knotové a Chaloupkové (2010) usnadňuje pedagogům domácí a přehledné prostředí udržovat kázeň, což znamená pro učitele velmi pozitivní okolnost. Učitelé proto hodnotí klima málotřídních škol za výrazně příznivější ve srovnání s plně organizovanou školou. Práce pedagogů je sice náročnější na rozmanitější přípravu a výuku více ročníků najednou, ale neexistuje žádná vysoká škola, která by vzdělávala pedagogy heterogenních tříd málotřídních škol jinak, než pedagogy pro plně organizovanou školu. Pedagogové plně organizovaných škol mají naprosto stejné vzdělání, jako učitelé škol málotřídních. Avšak ne každý pedagog je schopen v heterogenním prostředí málotřídních škol vyučovat. Hovořit o tom, že škola málotřídní nenaučí tak kvalitně jako škola plně organizovaná je zcela neobhájitelné, protože zatím nebylo možné učební výsledky na obou školách porovnat, doposud u nás nejsou plošně monitorovány, proto je velmi obtížné tuto skutečnost hodnotit.

8.2 Žák

Vzdělávání v heterogenním prostředí málotřídní školy má svá pozitiva pro integraci žáků, ale i pro integraci žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Děti, které mají problémy se socializací v běžných třídách, se často stávají obětmi šikany. Zcela bez pochyby je pro integraci prospěšný malý počet dětí ve třídě, což většina věkově smíšených tříd málotřídní školy splňuje. Obvykle bývá součástí málotřídní školy i škola mateřská, proto se na školní docházku mohou žáci snadno a lépe adaptovat, všichni se dobře znají. Žáci nepocítují stres z nového prostředí. Prostředí vesnických mateřských škol je také z větší části řešeno jako heterogenní. Děti pak do školy nastupují s větším klidem než děti z velkých mateřských škol, kde se téměř neznají. Žáci se dostávají do tříd věkově smíšených tzv. heterogenních, kde se již od první třídy mohou učit od starších žáků, někteří žáci se tak sejdou ve třídě se svým sourozencem. Mladší žáci často zachytí v průběhu vyučování řadu informací a vědomostí určených žákům starším. Třídy jsou početně nízké, proto se učitel může

věnovat jednotlivým žákům individuálně. Nízký počet žáků umožňuje dětem, aby se častěji verbálně projevovaly. V heterogenní třídě není problém navodit pocit sounáležitosti, vzájemné tolerance všech žáků, chápání odlišností mezi žáky.

Práce na málotřídní škole v heterogenní třídě se především liší od plně organizovaných škol v tom, že se zaměřuje na oboustrannou komunikaci mezi učiteli a žáky.

Dalšímu rozvoji komunikačních dovedností na málotřídní škole napomáhají prvky alternativní pedagogiky, které se zaměřují na celkový rozvoj dětí hlavně komunikace a kooperace. Určitá negativa vyplývají z toho, když žáci při přechodu z málotřídní školy a heterogenního prostředí přecházejí na druhý stupeň plně organizované základní školy. Problémy nastávají při vlastním budování sociálních pozic na nové škole. Pro žáky z málotřídních škol jde o dlouhodobý úkol. Podle Kvalsunda (2001) trvá nově příchozím žákům až půl roku než projdou obdobím tzv. nejistoty a experimentace, aby se zařadily mezi žáky plně organizované školy. Na velkých školách se žáci setkávají se zcela rozdílným prostředím, převažují vrstevnické vztahy a věkově daná hierarchie mezi žáky jednotlivých ročníků. Z toho vyplývají určitá pravidla žádoucího chování, a to vůči vrstevníkům. Taková pravidla chování žáci z heterogenních tříd v málotřídní škole těžko zažijí, proto je dodržování těchto pravidel pro žáky heterogenních tříd těžko přijatelné, z čehož plynou prvotní problémy v plně organizované škole. Tady vnímáme výrazný rozdíl mezi školou plně organizovanou a školou s věkově smíšenými třídami.

Podle Průchy (2012) zažívají žáci na plně organizovaných českých školách klima svých tříd, jako prostředí v němž se projevuje vysoká soutěživost, nízká soudržnost.

8.3 Rodiče

Trnková (2004) se zabývala problematikou vztahů mezi učiteli a rodiči na málotřídních školách ve srovnání se školami plně organizovanými. Z těchto zjištění vyplývá, že je málotřídní škola mnohem více otevřená veřejnosti, rodiče s učiteli často komunikují i mimo schůzky a nebojí se sdělit učiteli svůj názor. Všichni se spolu velmi dobře znají, učitelé, děti i rodiče se v obci denně potkávají, nikdo se necítí ztracený a sám. Lidé jsou si bližší, proto je na málotřídní škole méně problémů spojených s šikanou a kázní. Na malé škole se vše řeší hned, všechno je tak nějak víc vidět, lehce předchází větším výchovným problémům. Mezi rodiči a učiteli musí fungovat jakési propojení, tzv. očekávání, které by

měl plnit rodič vůči učiteli a učitel vůči rodiči. Očekávání podle Rabušicové a Pola (1996, s. 113).

Očekávání rodičů vztahující se ke škole a k učitelům:

- *Chci poradit, co mám dělat, když s dítětem není něco v pořádku.*
- *Chci, aby učitel měl moje dítě rád.*
- *Učitel má dítě naučit vše bez domácích úkolů, bez problémů.*
- *Učitel má vyřešit problémy ze školy ve škole.*
- *Učitel má zprávy o dítěti podávat soukromě a taktně.*
- *Učitel má být spravedlivý ke všem.*
- *Ať škola neobtěžuje a nezatěžuje rodiče.*
- *Očekávám, že učitel naučí ve škole a nemám to zastávat doma atd.*

Očekávání učitelů vztahující se k rodičům:

- *Učitelé od rodičů očekávají ochotu řešit společné problémy.*
- *Vytváření pozitivního rodinného prostředí.*
- *Péči o práci svých dětí a jejich kontrolu.*
- *Zajištění toho, aby děti nosily do školy pomůcky.*
- *Zájem o děti a jejich volný čas.*
- *Zájem o setkávání s učitelem.*
- *Plnění požadavků učitele atd.*

(Průcha 2012, s. 413)

Podle Trnkové (2010) se rodiče málotřídních škol často angažují ve spolupráci se školou, ať už při spolupráci při organizaci různých školních akcí, nebo pomáhají vést různé, žákům nedostupné, kroužky. Rodiče se zúčastňují téměř pravidelně třídních schůzek pořádaných školou. Vládne jakási soudržnost mezi rodiči, pedagogy a školou.

II EMPIRICKÁ ČÁST

9 VYMEZENÍ VÝZKUMNÉHO PROBLÉMU

Pro výzkumné šetření byly vytvořeny čtyři výzkumné nástroje a osloveny čtyři skupiny respondentů. Data byla získávána prostřednictvím dotazníků a interview. Výzkumné šetření bylo prováděno mezi starosty obcí s málotřídní školou, řediteli málotřídních škol, učiteli a rodiči. Potencionální respondenty jsme nejprve telefonicky kontaktovali a informovali o záměrech výzkumného šetření. Spolupracujících respondentů bylo celkem sto. Získání takového množství respondentů trvalo déle než tři měsíce. Výzkumné šetření bylo zaměřeno na problematiku specifik heterogenního vzdělávání v české málotřídní škole, zajímaly nás výpovědní hodnoty jednotlivců, zvláště jejich postoje, názory a případné komentáře k výhodám, nevýhodám a náročnosti práce pedagogů. Šetření bylo prováděno formou standardizovaného rozhovoru, který obsahoval pět prostupných pro všechny dotazníky shodných otázek. Autorku zajímalo, jak nahlíží na stejný problém různé skupiny respondentů. První prostupná otázka zaznamenala data o dosaženém vzdělání. Druhá prostupná otázka hodnotila heterogenní vzdělávání v málotřídní škole. Další otázka řešila problematiku týkající se výhod i nevýhod heterogenního vzdělávání v málotřídní škole. Poslední prostupná otázka ověřovala, zda je informovanost respondentů o heterogenním vzdělávání málotřídních škol dostačující. V další části prezentuje charakteristiku konkrétní málotřídní školy včetně školního vzdělávacího programu „Pavučinka“ na kterém se částečně podílela. Autorka využívá zkušeností a poznatků z vlastní praxe, vyhodnocuje jejich přínos.

10 CÍLE A OTÁZKY VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

Cílem výzkumného šetření je zjistit rozdíly mezi plně organizovanou školou a školou s věkově smíšenými třídami. Dílčím cílem je reflektovat specifika výhod a nevýhod v samotném procesu výuky, vztahy mezi dětmi, pedagogy a rodiči. V souladu s cíli výzkumného šetření byly stanoveny tyto výzkumné otázky.

10.1 Otázky výzkumného šetření

- 1) Je vyučování ve spojených ročnících na málotřídní škole srovnatelné jako vyučování v plně organizované škole?
- 2) Je informovanost široké veřejnosti o organizaci heterogenního vzdělávání dostačující?
- 3) Je práce učitele ve smíšených ročnících náročnější než práce v plně organizovaných školách?
- 4) Je heterogenní způsob výuky pro žáka výhodný či nevýhodný?
- 5) Má široká veřejnost nedůvěru ve smíšený způsob výuky v málotřídní škole?

Respondentů bylo celkem 100, (interview s 10 dotazovanými starosty obcí s málotřídní školou, interview s 20 řediteli málotřídních škol, 30 dotazníků pro učitelé a 40 dotazníků pro rodiče).

11 VÝZKUMNÁ METODA

V diplomové práci jsme pro vyhodnocení výzkumného šetření použili smíšený výzkumný design. Je to metodologický přístup, kdy výzkumník kombinuje kvantitativní a kvalitativní data v rámci jedné studie. Tato kombinace může mít řadu konkrétních podob. Výzkumnou metodu jsme uskutečnili prostřednictvím dvou dotazníků a dvou nástrojů pro interview. Jeden výzkumný nástroj byl vytvořen pro interview se starosty obce s málotřídní školou, druhý výzkumný nástroj pro interview s řediteli málotřídních škol, třetí výzkumný nástroj pro učitelé málotřídních škol a čtvrtý výzkumný nástroj pro rodiče. Výzkumné nástroje obsahovaly otázky polootevřené a uzavřené. Výzkumné šetření probíhalo metodou rozhovoru face-to-face. Všechny dotazníky byly vytvořeny produktem Netquest.cz, profesionální platformou pro sběr dat, které byly vyplňovány tazatelem v tabletu. Po ukončení sběru dat byly vyplněné dotazníky zpracovány a komentovány v programu Word.

<http://www.netquest.cz/dotaznik/200511/dotaznik-pro-reditele-malotridnich-skol.html>

<http://www.netquest.cz/dotaznik/200515/dotaznik-pro-ucitele.html>

<http://www.netquest.cz/dotaznik/200516/dotaznik-pro-rodice.html>

<http://www.netquest.cz/dotaznik/200517/dotaznik-pro-starostustarostku-obce.html>

Výzkumné nástroje a interview obsahovaly celkem 61 otázek. První výzkumný nástroj, určený pro interview se starosty obce s málotřídní školou, obsahoval celkem 15 otázek. Druhý výzkumný nástroj určený pro interview s řediteli málotřídních škol, obsahoval celkem 22 otázek. Třetí výzkumný nástroj byl sestaven pro učitelé málotřídních škol, obsahoval celkem 13 otázek. Čtvrtý výzkumný nástroj určený pro rodiče obsahoval 11 otázek. Výzkumný vzorek tvoří starostové obcí z Moravskoslezského kraje, ředitelé málotřídních škol ze sedmi krajů naší republiky (Moravskoslezský, Olomoucký, Zlínský, Jihomoravský, Vysočina, Pardubický, Královohradecký, Středočeský), učitelé málotřídních škol ze sedmi krajů naší republiky (Moravskoslezský, Olomoucký, Zlínský, Jihomoravský, Pardubický, Královohradecký, Středočeský), rodiče z Moravskoslezského kraje. Na tomto šetření se podílelo 76 žen a 24 mužů. Jejich dosažené vzdělání zahrnovalo všechny stupně vzdělání. Vysokoškolské vzdělání se vyskytovalo u všech ředitelů škol a u 60 % učitelů škol. Středoškolské vzdělání se vyskytovalo u 37 % učitelů škol a jiné dosažené vzdělání se vyskytovalo u 3 % učitelů. U rodičů v 55 % převažovalo vzdělání středoškolské s maturitou, středoškolské bez maturity v 27, 50 % , a vysokoškolské vzdělání uvedlo 17, 50 % rodičů.

12 ANALÝZA VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

12.1 Zpracování a interpretace výsledků metody face-to-face

NÁSTROJ Č. 1: PRO STAROSTY OBCE S MÁLOTŘÍDNÍ ŠKOLOU

Položka č. 1: POHLAVÍ RESPONDENTA

Položka č. 1 informuje o pohlaví respondentů. V rámci daného šetření Z výsledků odpovídal stejný počet žen i mužů.

Položka č. 2: KRAJ, VE KTERÉM PŮSOBÍTE

Položka č. 2 uvádí jen 2 respondenty interview z kraje Olomouckého a 8 respondentů interview z Moravskoslezského kraje. Pro výzkumné šetření nebylo snadné získat odpovědi starostů i z jiných krajů, protože je většina starostů velmi pracovně vytížena. Bylo zapotřebí několikrát měnit datum setkání. Proto jsme raději volili lokalitu v Moravskoslezském a Olomouckém kraji, aby nedocházelo ke zbytečným nákladným výjezdům.

Položka č. 3: JAKÝ VÝZNAM MÁ PRO OBEC VAŠE MÁLOTŘÍDNÍ ŠKOLA?

Položka č. 3 znázorňuje odpovědi starostů na otázku významu školy pro obec. Při interview o významu školy v obci respondenti uváděli: *větší zaměstnanost, významy kulturní, edukační, společenské, demografické, vzdělávací nejen pro děti, ale i pro veřejnost, využitelnost veřejných budov. Bezpochyby bezpečnost dětí při dojíždění.* Děti, které se vzdělávají přímo v obci, nemusí dojíždět, což ušetří i náklady na cestovné a chrání bezpečí dětí. Jiný význam, který respondenti uváděli: *Lepší komunikace rodičů s učiteli, vztah dětí k obci a ke spoluobčanům, škola reprezentuje naši obec, podílí se na organizování mimoškolních akcí: kroužky, vítání občánků, plesy, karnevaly atd.* Přínos v podobě kulturního významu, jak se zdá podle četnosti odpovědí, je pro obec nezanedbatelný.

Položka č. 4: KOLIK PENĚZ ROČNĚ INVESTUJETE DO PROVOZU MÁLOTŘÍDNÍ ŠKOLY? (UVÁDĚJTE V %)

Položka č. 4 informuje o finanční podpoře obce málotřídním školám, které by byly bez finanční podpory odsouzeny k zániku. Největší finanční podpora z obecní pokladny byla uváděna ve čtyřech případech z deseti respondentů, a to až 20 %. Peníze byly většinou použity na dofinancování platů zaměstnanců málotřídních škol, jak při interview uváděli respondenti. Dva respondenti investují z obecního rozpočtu 10 % peněz. Dva respondenti uváděli, že přispívají 8 % z obecního rozpočtu. Jeden respondent uváděl 6 % finanční podporu z obecního rozpočtu.

Položka č. 5: Z JAKÝCH ZDROJŮ MÁTE MOŽNOST PODPOROVAT PROVOZ VAŠÍ MÁLOTŘÍDNÍ ŠKOLY?

Položka č. 5 doplňuje informace starostů o spolufinancování málotřídních škol z jiných zdrojů než obecních. Avšak obecní zdroje byly použity u všech starostů. Při interview uvádělo 8 respondentů jako další zdroj peníze z EU, pět respondentů využívá kromě obecní pokladny i peněz ze sponzorských darů. Z Položky č. 5 vyplývá, že je více zdrojů podílejících se na udržení školy v obci. Jako jiný zdroje byla uvedena: *nadace*.

Položka č. 6: ÚČASTNÍTE SE NA FINANCOVÁNÍ ŠKOLNÍCH AKCÍ?

Položka č. 6 informuje o účasti obce na akcích školy. Sedm respondentů dotuje tyto akce: Z interview jsme se dozvěděli, že sedm respondentů, kteří odpovídali „ANO“ spolufinancují tyto akce:

Setkání malotřídek, besídky, den dětí, vánoční besídka, karneval, diskotéky, noční škola, dětský den ve škole, spaní ve škole, pálení čarodějnic, MDD, mikulášská besídka, maskarní ples, besídka ke Dni matek, Mikulášská besídka, Den země, vítání prázdnin, zahájení školního roku, besídka ke dni matek, vánoční večírek, Den dětí, vánoční jarmark, léto v barvách, Dětský den, Den učitelů, Svatomatinská jízda.

Zastupitel jen jedné obce s málotřídní školou nepodporuje žádné akce školy. Ze získaných údajů vyplývá, že celková účast na spolufinancování školních akcí je ze strany starostů většinová.

Položka č. 7: ÚČASTNÍTE SE NA AKCÍCH ŠKOLY?

Položka č. 7 informuje o účasti obce se školou. V osmi případech z deseti byla potvrzena účast starostů na akcích školy z toho v šesti případech bylo zdůrazněno, že je účast velmi častá. Jen jeden respondent tvrdil, že je účast na akcích minimální a jeden tvrdil, že se do školních akcí neangažuje vůbec. Z položky č. 7 vyplývá, že je spolupráce školy s obcí samozřejmostí.

Položka č. 8: VYUŽÍVÁTE ŠKOLU NA OBECNÍ AKCE?

Položka č. 8 informuje o spolupráci školy s obcí. V osmi případech z deseti byla potvrzena spolupráce škol na obecních akcích z toho ve třech případech bylo zdůrazněno, že je spolupráce velmi častá. Jen jeden respondent tvrdil, že je spolupráce na akcích minimální a jeden tvrdil, že se do školních akcí neangažují školy vůbec. Položka č. 7 podtrhuje předchozí údaj, že je mezi školou a obcí společná soudržnost.

Položka č. 9: JAKÝM ZPŮSOBEM SI MYSLÍTE, ŽE BYSTE SE MOHLI ANGAŽOVAT PŘI ZÍSKÁVÁNÍ DĚTÍ DO VAŠÍ MÁLOTŘÍDNÍ ŠKOLY?

Položka č. 9 informuje o zajímavých úvahách zastupitelů o možnosti získávání žáků do svých škol. Většina starostů hovořila, o reklamě pro školu v podobě letáků, která by rodiče informovala o výhodách málotřídní školy. Například:

Výhody menšího kolektivu, mimoškolní aktivity, informace o možnostech školy, minimální sociopatologické jevy ve srovnání s velkými školami. Výsledky žáků na druhém stupni, informovat o úspěších v soutěžích, kterých se školy zúčastňují. Podporovat lepší vybavení hřišť, možnost zaměstnat u obce ty rodiče, kteří mají děti na naší málotřídní škole. Pokusit se zvýhodnit naše děti a odměnit je za to, že chodí do naší školy. Např. na konci školního roku věcný dárek.

Jeden ze starostů hovořil o výměnných zahraničních pobytech, které by mohla obec finančně podporovat, zapojením do projektů z programů MŠMT a EU.

Položka č. 10: POPIŠTE NĚKOLIK VÝHOD VZDĚLÁVÁNÍ VE VĚKOVĚ SMÍŠENÝCH TŘÍDÁCH Z VAŠEHO POHLEDU

Každý nepovažuje za výhodné vyučování ve věkově smíšených ročnících málotřídní školy. Například jeden respondent žádné „výhody“ nedokázal identifikovat: *Nejsou mi známy výhody, kromě sníženého počtu pedagogů, ale to je negováno úrovní vzdělání, takže žádné nevidím.* Jiné názory starostů jako prioritu považují skutečnost že: *děti se o sebe starají a inspirují navzájem, stmelení různých generací. Možnost si vzájemně pomoci bez ohledu na věk, děti se nerozdělují do skupinek dle věku. Lepší vztah k učitelskému sboru a zaměstnancům školy. Příjemné klima ve škole. Všichni se navzájem znají.* Z položky č.10 vyplývá, že výhody smíšených tříd vnímají zastupitelé především ve vzájemné soudržnosti žáků a individuálním přístupu učitelů. Vzájemné respektování smíšených skupin a vzájemná tolerance se podílí na přirozeném klimatu školy, jak uvedli zastupitelé.

Položka č. 11: NAPIŠTE PROSÍM NĚKOLIK NEVÝHOD VZDĚLÁVÁNÍ VE VĚKOVĚ SMÍŠENÝCH TŘÍDÁCH Z VAŠEHO POHLEDU

Položka č. 11 informuje o tom, jaké nevýhody vnímají respondenti při smíšeném vzdělávání. Respondenti uváděli jako nevýhodu náročnost při tvorbě příprav, někteří uvedli, že nevýhoda může být při vzájemném ovlivňování rozdílných tříd a v neposlední řadě obavy ze strany rodičů. Většina respondentů se přiklání k nedostatečnému financování málotřídních škol. Nedostatečná finanční podpora ze státních rozpočtů.

Položka č. 12: JE PODLE VÁS INFORMOVANOST ŠIROKÉ VEŘEJNOSTI O MÁLOTŘÍDNÍM A HETEROGENNÍM VZDĚLÁVÁNÍ DOSTATEČNÁ?

Položka č. 12 informuje jaká je dostupnost informací o heterogenním vzdělávání v české málotřídní škole. Z těchto záznamů vyplývá, že 5 respondentů z 10 uvedlo nedostatečnou informovanost. Jen 1 odpověděl kladně a 4 si myslí, že „asi“ bude informovanost široké veřejnosti dostatečná. **Což potvrdilo, že ani naši zastupitelé nejsou s politikou heterogenního vzdělávání v málotřídních školách dostatečně seznámeni.**

Položka č. 13: SETKAL/A JSTE SE S NEGATIVNÍM HODNOCENÍM VAŠÍ MÁLOTŘÍDNÍ ŠKOLY ZE STRANY RODIČŮ NEBO ŠIROKÉ VEŘEJNOSTI?

Negativní názory vyplývají z nedostatečné informovanosti jak o problematice heterogenních tříd, tak o samotném významu málotřídních škol. Jde o zkreslené názory v hodnocení kvality vzdělávání heterogenních tříd. S těmito názory souvisí i jistý „cejch“ který již zmiňovala autorka v teoretické části práce. Z položky č. 13 vyplývá, že se s negativními zkušenostmi při hodnocení věkově smíšených tříd respondenti setkali.

Odpověď „ANO, OBČAS“ označilo pět respondentů. Negativní zkušenosti prezentovalo pět z deseti respondentů takto:

Způsob výuky. Nedokáže připravit stejně jako městská škola, následná integrace do velké školy je obtížná. Kromě výše uvedeného negativního hodnocení považují hodnocení rodičů a veřejnosti za subjektivní a vycházející z neznalosti problému, ale s negativním hodnocením se setkáváme často. Ve větším městě je víc příležitostí pro volnočasové aktivity, kvalitnější výuka. Učitelé musí čas rozdělit mezi 2 třídy.

Z těchto zkušeností vyplývá, že nedostatečná informovanost má velký vliv na negativní hodnocení veřejnosti na smíšený způsob výuky a celkový negativní pohled na venkovské málotřídní školy.

Naopak s negativním hodnocením se nesetkalo pět zbývajících respondentů. Důvodem jsou pro respondenty tyto domněnky:

Rodiče uvítali školu v obci, z důvodu bezpečnosti. Nesetkal, škola se dobře v obci prezentuje. Děti jsou samostatnější, možnost individuálního přístupu ze strany učitelů. Naše škola má takovou reklamu.

Z položky č. 13 informuje o tom, že škola v obci je pro mnohé respondenty bezpochyby přínosná, už kvůli bezpečnosti a přirozenému prostředí smíšeného vzdělání. Polovina respondentů z řad starostů se nesetkalo s negativním hodnocením, což považujeme za úspěšné.

Položka č. 14: MYSLÍTE SI, ŽE BY BYLO LEPŠÍ MÁLOTŘÍDNÍ ŠKOLY ÚPLNĚ ZRUŠIT?

Z nástroje č. 14 jednoznačně vyplývá, že je málotřídní škola nedílnou součástí obce. Všichni respondenti se shodli pro zachování smíšených tříd málotřídních škol. Jejich názory se velmi shodují:

Kontinuita života na obci. Patří k životu na vesnici. Obec školu potřebuje, aby přicházeli do obce mladí lidé. Možnost individuální péče o jednotlivé žáky v malém kolektivu. Větší sociální sepětí žáků s místem, kde žijí a vzdělávají se. Děti by ztratily vztah k vlastní obci. Komunitní role se nedá nahradit. Školy na obcích udržují život. Absolutní narušení dostupnosti vzdělání. Likvidace vybudovaných vztahů k obci.

Položka č. 14 je velmi emotivní, protože se zde projevila síla významu heterogenních tříd málotřídních škol v obcích.

Položka č. 15: CO BYSTE SI PRO VAŠÍ MÁLOTŘÍDNÍ ŠKOLU PŘÁL/A NEJVÍCE?

Položka č. 15 znázorňuje několik shodných přání respondentů pro jejich obecní školu. Nejvíce se objevilo přání spojené s dostatkem žáků. Přesné znění respondentů:

*Spokojenost rodičů, dostatečná informovanost o vzdělání málotřídních škol, modernější vybavení školy, více finančních prostředků, dobré pedagogy, spokojené pedagogy a méně administrativních povinností, zachování školy samotné (ekonomika), zájem rodičů a veřejnosti, kvalitní učitelský sbor, větší informovanost o vzdělávání na malotřídní škole, hodně spokojených učitelů, a prostoru pro jejich výuku a nezatěžovat je administrativní prací, moderní vybavení, dobré pedagogy, udržení kvality poskytovaných služeb, dostatek žáků, co nejvíce dětí, novou tělocvičnu, zajištění udržitelnosti provozu, **více finančních prostředků na rozvoj a podporu udržení ze strany státu a kraje.***

NÁSTROJ Č. 2 PRO ŘEDITELÉ (MÁLOTŘÍDNÍCH ŠKOL)

Položka č. 1: UVEĎTE PROSÍM VAŠE POHLAVÍ

Tabulka č. 1

pohlaví	četnost
ŽENA	16
MUŽ	4

Počet odpovědí: 20

Položka č. 1 informuje o pohlaví respondentů. V rámci daného šetření odpovídalo 16 žen a 4 muži.

Položka č. 2: UVEĎTE PROSÍM VAŠE DOSAŽENÉ VZDĚLÁNÍ

Tabulka č. 2

Odpověď	četnost
ZÁKLADNÍ	0
STŘEDOŠKOLSKÉ BEZ MATURITY	0
STŘEDOŠKOLSKÉ S MATURITOU	0
VYSOKOŠKOLSKÉ	20
JINÉ	0

Počet odpovědí: 20

Položka č. 2 informuje, že všichni respondenti byly vysokoškolsky vzděláni.

Položka č. 3: MÁTE PROBLÉMY SE ZÍSKÁVÁNÍM KVALIFIKOVANÝCH UČITELŮ NA VAŠÍ ŠKOLE?

Tabulka č. 3

Odpověď	četnost
ANO	14
NĚKDY	4
NE	2

Počet odpovědí: 20

Z položky č. 3 vyplývá, že se většina ředitelů setkala s problémy při získávání kvalifikovaných učitelů.

Položka č. 4: VE KTERÉM KRAJI SE VAŠE MÁLOTŘÍDNÍ ŠKOLA NACHÁZÍ?

Tabulka č. 4

Odpověď	četnost
Moravskoslezský	8
Plzeňský	3
Jihomoravský	2
Olomoucký	2
Středočeský	1
Královéhradecký	1
Pardubický	1
Kraj Vysočina	2

Počet odpovědí: 20

Položka č. 4 uvádí kraje, ve kterých respondenti působí. Aby mohla autorka získat informace ze vzdálenějších krajů, provedla výzkumné šetření telefonicky v sedmi případech. Délka hovoru trvala ca: 20 min.

Položka č. 5: KOLIK UČITELŮ JE CELKEM NA VAŠÍ MÁLOTŘÍDNÍ ŠKOLE?

KOLIK Z NICH JE KVALIFIKOVANÝCH? (ODPOVĚDI FORMOU 2/1, TZN. X-UČITELŮ CELKEM/ Z TOHO X- NEKVALIFIKOVANÝCH)

Tabulka č. 5

Odpověď	četnost
3/2	6
2/1	6
4/2	3
5/2	3
5/1	1
3/1	1

Počet odpovědí: 20

Položka č. 5 zaznamenala kvalifikovanost učitelů. Každá škola se potýká s problémem nedostatku kvalifikovaných učitelů.

Položka č. 6: KOLIK ROČNÍKŮ CELKEM SPOJUJETE?

UVEĎTE, KTERÉ ROČNÍKY KONKRÉTNĚ SPOJUJETE. PŘ. SPOJUJEME 1., 2. ROČNÍK A 3., 4., 5. ROČNÍK

Tabulka č. 6

Odpověď	četnost
SPOJUJEME 1., 2. ROČNÍK A 3., 4., 5. ROČNÍK	1
1., 2., 3., 4.	1
(1., 2), (3., 4.)	1
1, 2, 3	1
1. a 2.	1
2., 4. a 5. ročník	1
I. (1. a 3.roč), II. (2 roč.) III. (4. a 5. roč.)	1
1., 3. ročník	2
3., 4., 5	1
1., 2., 3.	1
4., 5.	1
1., 4., 5.	1
2., 3.	1
3. a 4.	1
1. (zvlášť), 2. a 5.50	1
záleží na počtu dětí v ročníku	1
1. a 4., 2. a 5., 3. je samostatně	1
2., 4., 5	1

Počet odpovědí: 20

Položka č. 6 informuje o počtu spojených ročníků. Školy převážně spojují dva až tři ročníky, některé první ročníky samostatně, ředitelé při interview upřesňovali důvody tak, že od druhého ročníku jsou děti připraveny samostatně pracovat.

Položka č. 7: JSTE SCHOPNÝ/NÁ ZAJISTIT PRO VŠECHNY VAŠE ZAMĚSTNANCE PLNÉ PRACOVNÍ ÚVAZKY A OSOBNÍ HODNOCENÍ?

Tabulka č. 7

Odpověď	četnost
PLNÉ PRACOVNÍ ÚVAZKY I OSOBNÍ OHODNOCENÍ ANO	2
PLNÉ PRACOVNÍ ÚVAZKY ANO, OSOBNÍ OHODNOCENÍ NE	1
PLNÉ PRACOVNÍ ÚVAZKY NE, OSOBNÍ OHODNOCENÍ ANO	5
PLNÉ PRACOVNÍ ÚVAZKY ANI OSOBNÍ OHODNOCENÍ NEJSEM SCHOPNÁ ZAJISTIT	12

Počet odpovědí: 20

Položka č. 7 odhaluje problematiku plných pracovních úvazků a osobního ohodnocení učitelů. Většina učitelů pracuje nad rámec svých pracovních povinností. Dvanáct ředitelů z dvaceti hovořilo, že nemá kompetence k zajištění plných pracovních úvazků a osobního hodnocení. Výsledky šetření dále uvádějí, že jen ve dvou případech je ředitel schopen zajistit plné pracovní úvazky i osobní hodnocení. 5 ředitelů uvedlo, že je schopno zajistit plný úvazek, ale nezajistí osobní hodnocení učitelů. Dva ředitelé mohou zajistit plné úvazky, ale nezbývají prostředky k zajištění osobního hodnocení. Z výsledků se dá usuzovat, že většina škol se potýká s finančními problémy.

Položka č. 8: KOLIK ČASU VĚNUJETE VÝUCE? (MYŠLENO V HODINÁCH/TÝDNĚ)

Tabulka č. 8

Odpověď	četnost
ASI 13 HODIN	0
15 - 20	4
VÍCE NEŽ 20 HODIN	15
NEUČÍM VŮBEC	1

Počet odpovědí: 20

Položka č. 8 informuje o pracovním vytížení ředitelů. Patnáct ředitelů z dvaceti hovořilo, že se věnuje víc jak 20 hodin výuce týdně, zbytek času věnují vedení školy a administrativní práce. Čtyři respondenti věnují výuce 15 – 20 hodin týdně a jen jeden ředitel neučí vůbec. Na otázku „Kolik času věnujete výuce“ byla použita forma otevřené odpovědi u možnosti „více než 20 hodin. V rámci interview jsme zjistili, že v šesti případech z dvaceti odpovídali, že věnují výuce 22 hodin týdně, čtyři ředitelé z dvaceti uvedli, že věnují výuce 26 hodin týdně, 28 hodin týdně věnují výuce tři ředitelé z dvaceti, Jen jeden ředitel uvedl, že se výuce nevěnuje. Jeden z respondentů odpověděl, že výuce věnuje 35 hodin týdně. Z položky č. 8 vyplývá, že většinu času ředitelé věnují samotnému vyučování, z čehož plyne, že administrativu plní nad rámec svých pracovních povinností.

Položka č. 9: KOLIK ČASU VĚNUJETE ADMINISTRATIVĚ? (MYŠLENO V HODINÁCH/ TÝDNĚ)

Tabulka č. 9

Odpověď	četnost
ASI 10 HODIN	0
15-20 HODIN	1
VÍCE NEŽ 20 HODIN (kolik ca*)	19
VŮBEC SE ADMINISTRATIVOU NEZABÝVÁM	0

Počet odpovědí: 20

Položka č. 9 informuje o administrativní práci ředitelů. Devatenáct ředitelů z dvaceti se v rámci interview vyjádřilo, že se administrativě věnují více než 20 hodin týdně. Na tuto otázku byla použita forma otevřené odpovědi. Při konkrétním dotazování o čase věnovaném administrativě ředitelé uvedli: *Denně pracuji doma po večerech i víkendech, často i o prázdninách, hodiny už ani nepočítám, protože mi je stejně nikdo neproplatí. Pracuji denně přes 10 hodin.* Z položky č. 9 vyplývá, že ředitelé málotřídních škol jsou částečně sekretářky a částečně manažeři i učitelé v jednom. Bezpochyby jsou velmi přetěžováni a za cenu celkového vyčerpání pracují, aby školy plnohodnotně fungovaly. **Z výpovědí respondentů je zřejmé, že nedostatek peněz pro tyto školy potvrzuje předpoklad, že málotřídní školy jsou opomíjeným článkem naší vzdělávací soustavy.** Zavírat nad tímto problémem oči je z pohledu autorky zcela nepřipustné. Respondenti při interview neskrývali zlobu, beznaděj a smutek.

Položka č. 10: JAK ČASTO ORGANIZUJETE TŘÍDNÍ SCHŮZKY?

Tabulka č. 10

Odpověď	četnost
1x ROČNĚ	0
2x ROČNĚ	3
3x ROČNĚ	4
4x ROČNĚ	8
JINÁ ODPOVĚĚ UVEĎTE KOLIKRÁT CA*	5

Počet odpovědí: 20

Položka č. 10 informuje o četnosti třídních schůzek organizovaných řediteli škol. Na tuto otázku byla použita forma otevřené odpovědi. Ředitelé odpovědi doplňovali: *Dle potřeby i 6x ročně, ca 6x, i 6x ročně, 4x individuálně, 2x společně, 5x plus 1x v září pro rodiče prvňáků, pak každé čtvrtletí.*

Položka č. 11: JAKÁ JE ÚČAST RODIČŮ NA ORGANIZOVANÝCH TŘÍDNÍCH SCHŮZKÁCH

Tabulka č. 11

Odpověď	četnost
VELMI MALÁ	0
MALÁ	1
STŘEDNÍ	3
VYSOKÁ	7
TÉMĚŘ V PLNÉM POČTU	9

Počet odpovědí: 20

Položka č. 11 informuje o účasti rodičů na třídních schůzkách. Ve třech případech je četnost ve střední úrovni, v sedmi případech vysoká četnost, v devíti případech z dvaceti navštěvují rodiče třídní schůzky téměř v plném počtu. Z položky č. 11 je zřejmé, že spolupráce mezi řediteli a rodiči dětí je vysoká.

Položka č. 12: MÁTE ČASTO PROBLÉMY S DOSTATEČNÝM POČTEM DĚTÍ K NAPLNĚNÍ VAŠÍ MÁLOTŘÍDNÍ ŠKOLY?

Tabulka č. 12

Odpověď	četnost
ANO, PROČ? *	7
OBČAS ANO, PROČ? **	8
SKORO VŮBEC	1
NE	4

Počet odpovědí: 20

Tabulka č. 12 informuje o problémech spojených s dostatečným počtem dětí při naplnění věkově smíšených tříd. Na tuto otázku byla použita forma otevřené odpovědi. Na otázku „proč“ vzniká problém s nedostatkem počtu dětí, respondenti odpovídali: *Málo dětí v obci, nízká porodnost, nerodí se děti, obce "vymírají", mladí se stěhují, nerodí se děti, malá obec, málo dětí, malý počet dětí v obci.*

Z položky č. 12 vyplývá, že problémy, spojené s nesnadným naplňováním vesnických škol, souvisí s nízkou porodností dětí. Jako jiný důvod respondenti označovali odchod mladých lidí do větších měst za práci.

Položka č. 13: JE V ZÁJMU VAŠÍ OBCE ÚČASTNIT SE NA FINANČNÍ PODPOŘE CHODU ŠKOLY?

Tabulka č. 13

Odpověď	četnost
ROZHODNĚ ANO	13
ANO, ALE JE TO PRO OBEC VELKÁ ZÁTĚŽ	7
NE, ŠKOLA NENÍ V ZÁJMU OBCE	0
NE, NEDISPONUJE DOSTATEČNÝM MNOŽSTVÍM FINANČÍ	0

Počet odpovědí: 20

Položka č. 13 znázornila další fakt, bez kterého se málotřídní škola na vesnici neobejde, a to bez finanční podpory ze strany obce. V zájmu obce je, aby školy nezanikly, proto část rozpočtu poskytuje obec na podporu škol. Na otázku, jestli je v zájmu obce podílet se na finanční podpoře chodu školy, byla použita forma otevřené odpovědi. Proč se musí obec účastnit na finanční podpoře chodu školy, respondenti zdůvodňovali takto: *Problémy spojené s malým počtem dětí v obci, málo mladších obyvatel, málo dětí, do 1. a 3. ročníků nastoupí, ale pak se někteří přihlásí jinam, když se z poruch vypiplá, naschvál sem dítě nedají, raději je vozí 2km do velkých škol, nemají důvěru v úspěch, většinou jsou rodiče neúspěšní, nebo vybírají soukromé školy, "slabší roky", málo dětí v naší obci, slabé ročníky, malá obec, nízká porodnost, děti tu prostě nejsou.* Položka č. 13 zaznamenala shodné názory na stejnou situaci respondentů, nedostatek peněz pro věkově smíšené třídy je způsoben malým počtem dětí, což souvisí s přísunem peněz ze státní pokladny. Čili malé vesnické školy dostávají přiděl peněz podle počtu dětí. Čím méně dětí, tím méně peněz. V tomto případě neplatí pravidlo „pomoc slabšímu“, ze strany státu je tomu právě naopak. Větší pozornost pro málotřídní způsob výuky by byl zcela na místě, už proto, že tyto školy svůj boj o přežití vedou mnoho let. Tímto dokázaly, jak jsou silné, dokáží odolat mnohdy velmi těžkým podmínkám. Bez soudržnosti obcí s málotřídní školou by se neudržely v provozu a naopak obec bez málotřídní školy je nerentabilní pro přísun nových obyvatel.

Z toho vyvozujeme, že ekonomické dopady by byly mnohem horší, pokud by školy opravdu zanikly. Z toho vyplývá, že by měl stát věnovat větší pozornost školám s věkově smíšenými ročníky a připravit pro školy málotřídní stejné provozní podmínky, jako pro školy plně organizované.

Položka č. 14: SETKAL/A JSTE SE S NEGATIVNÍM HODNOCENÍM PŘÍMO NA VAŠÍ MÁLOTŘÍDNÍ ŠKOLE ZE STRANY RODIČŮ, NEBO ŠIROKÉ VEŘEJNOSTI?

Tabulka č. 14

Odpověď	četnost
ANO, ČASTO, UVEĎE PROSÍM, PROČ?	0
ANO, OBČAS UVEĎE PROSÍM, PROČ? *	12
NE, PROČ? **	8

Počet odpovědí:20

Položka č. 14 informuje o problematice negativního hodnocení věkově smíšených tříd ze strany rodičů i široké veřejnosti. Ředitelé škol se setkali s negativním hodnocením tohoto typu výuky. Pomocí otevřené otázky s variantou: “Ano, občas, proč?” Odpovídali respondenti takto: *Školní neúspěšnost dětí spojenými ročníky. Pomluvy a intriky, ukázaly se časem jako mylné, ale poškodily pověst školy. Někteří rodiče mají problém s jinou formou výuky, například, nemáme zvonění, máme slovní hodnocení. Mylné představy o funkci málotřídních škol. 2x za 8 let, co na škole působím jako ředitelka. Iniciativa konkrétních učitelek na škole, získání některých matek na svou stranu. Slovní hodnocení, nové metody- nedůvěra. Strach z výuky ve spojených ročnících, obavy z rodinného prostředí a přátelského přístupu k dětem. Hodně DÚ, čtenářské deníky. Kritika nutného dofinancování platů zaměstnanců školy. Krátká pracovní doba při odpolední činnosti s žáky ve ŠD/s dětmi v MŠ - "jen" do 15:45 hod. Nekritický pohled rodičů na schopnosti vlastního dítěte, vysoké očekávání, které není dítě schopno naplnit - viník se hledá ve škole.*

Položka č. 14 poukazuje na neustále se opakující problémy ve vztahu k nedostatečné informovanosti o smíšeném vzdělávání žáků. O nedůvěře užívaných metod (slovní hodnocení, jiná organizace výuky).

Z Odpovědi respondentů na otázku, jestli se setkali s negativním hodnocením na jejich škole, uvedlo osm z dvaceti, že se s negativním hodnocením školy nesetkali. Pomocí otevřené otázky s variantou „ Ne, proč?“ Odpovídali: *Věnujeme se dětem i mimo školu, domácí prostředí. Rodiče jsou rádi, že jejich děti nemusí dojíždět. Rodiče i veřejnost vnímá naši školu vcelku pozitivně, jen se občas setkáme s různými připomínkami, ale určitě bych je nezařadila jako negativní hodnocení. Fungující učitelé, dobrá komunikace a informovanost školy. Obec podporuje, tím ovlivňuje. Věnujeme se žákům individuálně, rodiče si toho cení.*

Položka č. 14 odhaluje zajímavé zjištění, že téměř polovina ředitelů se s negativním hodnocením nesetkala, spíše s připomínkami.

Položka č. 15: JAKÉ JE CELKOVÉ VNITŘNÍ KLIMA NA VAŠÍ ŠKOLE?

Tabulka č. 15

Odpověď	četnost
VELMI POZITIVNÍ, PROČ?	10
POZITIVNÍ, PROČ?	10
NEGATIVNÍ, UVEĎTE PROČ	0
VELMI NEGATIVNÍ, UVEĎTE PROČ	0

Počet odpovědí: 20

Položka č. 15 zhodnotila klima školy na vesnicích. I přes vyčerpávající pracovní nasazení všichni respondenti odpovídali pozitivně. I tyto otázky byly sestaveny jako otevřené s možností upřesnění odpovědi. Z celkového hodnocení dvaceti respondentů odpovídalo 5 pozitivně a 5 velmi pozitivně. Na otázku „velmi pozitivně“ odpovídali takto: *Výborná komunikace a spolupráce. Malý kolektiv, sounáležitost se školou a obcí. Personální práce ŘŠ, každodenní společné setkávání a společné řešení problémů. Spolehliví kolegové, výborná komunikace s rodiči. Rodinné prostředí, spousta akcí pro rodiče, děti a bývalé žáky. Malý kolektiv, kde si snažíme všichni navzájem vyhovět - děti dospělým, dospělí dětem, dospělí vzájemně, dětský kolektiv tvořený od školky. Prioritou je výchova. Oceňujeme individuální pokrok, chválíme za pozitivní jednání, při náznaku nedorozumění vedeme k vysvětlení, omluvě, dáváme opakovaně šanci uspět, žáci se podílí na chodu školy. Pozitivní vztahy mezi učiteli, žáky, příjemné a klidné prostředí.*

Položka č. 16: JE PRACOVNÍ NASAZENÍ VAŠÍCH ZAMĚSTNANCŮ NAD RÁMEC JEJICH PRACOVNÍCH POVINNOSTÍ?

Tabulka č. 16

Odpověď	četnost
URČITĚ ANO	14
ANO	6
ANI NE	0
NE	0

Počet odpovědí: 20

Z Položky č. 16 je patrné, že většina zaměstnanců v málotřídních školách pracuje nad rámec svých pracovních požadavků. Z dvaceti dotazovaných respondentů označilo odpověď „Určitě ano“ 14 respondentů a 6 respondentů označilo odpověď „ano“. Jednoznačně se potvrdila jedna z otázek „**Je práce učitele ve smíšených ročnících náročnější než práce v plně organizovaných školách?**“, Z časového hlediska, a náročnosti na přípravu určitě ano.

Položka č. 17: S JAKÝMI NEJČASTĚJŠÍMI PROBLÉMY SE PŘI PROVOZU MÁLOTŘÍDNÍ ŠKOLY SETKÁVÁTE?

Tabulka č. 17

Odpověď	četnost
Ředitel na malotřídní škole funguje i jako sekretářka	1
- zastupování v době nemoci kteréhokoliv zaměstnance, náležitě finanční ohodnocení, - velké množství úřednické práce, která spadá na jednoho člověka	1
- hrozba, že když se rodičům něco znelíbí, dají děti do větších škol a my budeme mít málo žáků, zda budeme mít dostatek financí, abychom mohli zajistit provoz v takovém časovém rozpětí, aby to opět nevedlo k odlivu dětí	1
Izolovanost od velkých plně organizovaných škol	2
Ještě bych mohla zmínit jeden ne tak častý problém, ale přesto se s ním můžeme setkat - získat kvalitního učitele, který zvládne náročnou práci při výuce více ročníků.	1
nadměrná administrativa, mnoho odučených hodin, nesouhlasím s nekvalifikovaností (šikovná a zkušená vychovatelka nesmí vyučovat výchovy!!!), problém zajistit malý úvazek, např. ŠD nikdo nechce dojíždět na malý úvazek.	1
Není na koho delegovat práci, málo peněz na nenárokovou složku platu, přetíženost učitelů i ŘŠ	1
řešení provozních záležitostí mě odvádí od práce s žáky, "nedosáhneme" na některé granty, nemám na ně ani personální kapacity, problémem je účast na vzdělávání nebo jakákoliv nemoc, nemohu se plně věnovat řídicí pedagogické práci a věnovat se profesnímu rozvoji svému i svých kolegyní	1
nedostatek peněz na platy zaměstnanců i přesto, že jejich pracovní nasazení je za hranici jejich povinností	3
Hodně administrativní práce, která nás zdržuje od klasického vyučování a věnování se přípravám. S tím jsou spojeny problémy s přetěžováním učitelů i ředitelů.	1
někdy nefunkčnost nového vybavení, prostorové vybavení, chybí tělocvična, nahrazujeme jinak, dojíždíme do haly - náklady, rodiče šíří fámy a paniku, věří svým dětem, ti si nepamatují, pořádně ani, jak se jmenují a kde bydlí - zkrácené představy o škole	1
Neustále se musíme doprošovat peněz pro učitelé, žáky, jelikož je dětí málo a občas se dostaneme do výjimky, protože nespĺňujeme počet dětí.	2
Větší administrativní zátěž na ředitele školy, zastupování učitelů, pokud se chtějí dále chybí finance na rozvoj škol ze strany zřizovatele, obec má omezený rozpočet podle počtu obyvatel, a tak musí zvažovat kam investovat; počet žáků, od kterého se odvíjí finanční prostředky na mzdy, s tím souvisí, pokud je menší počet žáků jsou i nižší finanční prostředky na další vzdělávání pedagogů, učební pomůcky, osobní ohodnocení pedagogů i provozních pracovníků.	1
Jsme třídními učiteli ve třídách se spojenými ročníky, správci sítí, vedoucími kroužků, webmastery. K tomu vykonáváme funkci ředitelů škol se všemi povinnostmi z toho vyplývajícími. Jsme zavaleni administrativou.	1
Z důvodu snížení přímé vyučovací činnosti ředitelů je nutno některé předměty dávat do úvazku nekvalifikovaným vychovatelkám (u nás úvazek 0,45). Na takto malý úvazek se většinou nepodaří sehnat kvalifikovaného učitele, který by byl ochoten dojíždět do vesnických škol. Ředitel školy tyto hodiny učit chce, ale nemůže, protože by tyto hodiny musely být proplaceny jako přesčasy a na to malotřídní školy nemají finance.	1
- hrozba, že když se rodičům něco znelíbí, dají děti do větších škol a my budeme mít málo žáků, zda budeme mít dostatek financí, abychom mohli zajistit provoz v takovém časovém rozpětí, aby to opět nevedlo k odlivu dětí	1

Počet odpovědí: 20

Položka č. 17 informuje o problémech vzniklých v provozu organizace málotřídní školy. Problémy vyplývající z položky č. 17 jsou z pohledu respondentů řešitelné, ale nikdo se jimi nechce zabývat. Autorka výzkumného šetření poukázala na tři konkrétní odpovědi respondentů, kteří se vyjádřili z autorčina pohledu věcně a stručně, že největším problémem je: *Větší administrativní zátěž na ředitele školy; zastupování učitelů, pokud se chtějí dále vzdělávat; finance na rozvoj škol ze strany zřizovatele, obec má omezený rozpočet podle počtu obyvatel, a tak musí zvažovat kam investovat; počet žáků, od kterého se odvíjí finanční prostředky na mzdy, s tím souvisí, pokud je, menší počet žáků jsou i nižší finanční prostředky na další vzdělávání pedagogů, učební pomůcky, osobní ohodnocení pedagogů i provozních pracovníků. Jsme třídními učiteli ve třídách se spojenými ročníky, správci sítí, vedoucími kroužků, webmastery. K tomu vykonáváme funkci ředitelů škol se všemi povinnostmi z toho vyplývajícími. Jsme zavaleni administrativou. Řešení provozních záležitostí mě odvádí od práce s žáky, "nedosáhneme" na některé granty, nemám na ně ani personální kapacity, problémem je účast na vzdělávání nebo jakákoliv nemoc, nemohu se plně věnovat řídicí pedagogické práci a věnovat se profesnímu rozvoji svému i svých kolegyní.*

Položka č. 18: ZAPOJUJE SE VAŠE ŠKOLA DO PROJEKTŮ EU, NEBO DO NĚJAKÝCH JINÝCH PROJEKTŮ FINANČNĚ VÝHODNÝCH?

Tabulka č. 20

Odpověď	četnost
ANO, PROČ? *	19
NE, PROČ?	1

Počet odpovědí: 20

Položka č. 18 informuje o zapojení škol do projektu EU, nebo jiných projektů finančně výhodných. 19 z 20 ředitelů odpovědělo, že se zapojuje „Ano“. Neustále dokola se opakující důvod, potřebná finanční podpora. Málotřídní školy by si zasloužily daleko větší pozornost a jakoukoliv podporu, aby měly prostor pro vlastní růst, dostupnější možnosti pro kvalitní vzdělávání žáků ve věkově smíšených třídách, možnost školení pedagogického sboru. Na jednu stranu je školám vytýkáno, že nemají dostatek kvalifikovaných učitelů, ale na druhou stranu jim není umožněno, pedagogy vzdělávat. Místo toho bojují o každou korunu na úkor celkového vyčerpání. **Ano v tomto případě je plně organizované školství od málotřídního velmi odlišné. Silné a velké školy s dostatečným počtem dětí dosahují na dostatečné množství finančních prostředků, zatímco malé školy s malým počtem dětí nedosahují na dostatečné množství finančních prostředků.** Na otázku „proč“ se školy zapojují do projektu EU, odpovídali respondenti takto: *Chceme získat lepší vybavení školy, zkvalitnění výuky. Umožnit vzdělávání učitelů, pro rozvoj školy a komunity, zvýšení prestiže školy, získání interaktivní tabule. Chceme zajistit počítače do tříd, interaktivní tabule, aby byla škola reprezentativní, inovativní a tím získávala dobré jméno. Pro vybavení knihovny, rozvoj jazyků. Pomůže nám to získat např. materiální vybavení, na které bychom nebyli schopni dosáhnout; další vzdělávání pedagogů. Zkvalitnění práce, škola si získává respekt u rodičů. Finance, příležitost ke vzdělávání. Finanční výhodnost, např. aby mohla být škola vybavena výpočetní technikou, aby se učitelé mohli vzdělávat (např. v AJ).*

Položka č. 19: JAKÉ JSOU VÝHODY HETEROGENNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ Z VAŠEHO POHLEDU?

Tabulka č. 19

Odpoověď	četnosti
samostatnost	1
kooperativní výuka	1
spolupráce	1
kreativní metody ve výuce	1
- děti projdou postupně rolí od nejmladšího po nejstaršího-	1
- šikovnější děti pochytí učivo vyššího ročníku	1
- děti se učí pomoci a toleranci	1
- přirozené prostředí jako v rodině	1
komunikace	1
příjemné domácí prostředí	1
samostatnost žáků, žáci se dovedou soustředit na svoji práci i v hlučnějším prostředí (když paní učitelka pracuje s dalším ročníkem), rozvoj prosociálního chování (pomoc mladším i slabším spolužákům); rodinné prostředí, kde mají žáci i učitelé k sobě blíž; klidné prostředí,	1
odposlouchávají učivo jiného ročníku	1
ohleduplnost žáků	1
pomoc mladším	1
pěkné vztahy mezi dětmi	1
mladší se učí od starších, přirozené - jako v rodině, vzájemná spolupráce, tolerance, někdo může na konkrétní činnosti (čtení) chodit ke starším žákům a naopak - nezvládám, opakují s mladšími spolužáky, samostatnost	1
kooperace	1
individuální přístup	2
kritické myšlení	1

Počet odpovědí: 20

Položka č. 19 informuje o výhodách málotřídních škol z pohledu ředitelů. To, co může veřejnost vnímat jako nevýhodu, mohou jiní vnímat jako výhodu. Například odpověď od respondenta z řad starostů, který odpověděl, že nevýhodou heterogenního vzdělávání je: „vzájemné rušení při výuce“, naopak ředitelka málotřídní školy hodnotila, že za výhodu považuje: *Samostatnost žáků, žáci se dovedou soustředit na svoji práci i v hlučnějším prostředí (když paní učitelka pracuje s dalším ročníkem). Za významnou výhodu heterogenního vzdělávání označili dva z respondentů: Rozvoj prosociálního chování (pomoc mladším i slabším spolužákům). Výhody spojené s rodinným prostředím, kde mají žáci i učitelé k sobě blíž. Převážně však za výhodu respondenti označovali samostatnost žáků při práci.*

Položka 20: JAKÉ JSOU NEVÝHODY HETEROGENNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ Z VAŠEHO POHLEDU?

Tabulka č. 20

Odpověď	četnost
malá informovanost o chodu málotřídních škol	4
malá konkurence v daném ročníku - motivace	1
velmi velké nároky na psychickou odolnost učitele	1
při výuce cizího jazyka, kde máme spojené ročníky, nemáme dostatek prostoru na procvičování jazyka	1
málo prostoru pro přímé působení učitele	1
za vynaloženou práci, nedostatečné ohodnocení	1
náročná příprava učitelů	4
inkluze	1
větší důraz na koncentraci ve výuce	1
ne každý žák umí pracovat samostatně, může se stát, že nedělá nic	1
náročná organizace výuky	4

Počet vyplnění: 20

Položka č. 20 informuje o nevýhodách málotřídních škol z pohledu ředitelů. V mnoha případech respondenti hovořili o vysoké náročnosti na přípravu a organizaci výuky. Pokud je v jedné třídě více ročníků, učitel si musí zorganizovat přípravu tak, aby zaměstnal všechny ročníky najednou. Je nutné si uvědomit, že učitel vyučuje více ročníků najednou, ale plat pobírá jen za jeden a častokrát bez osobního ohodnocení. Každý učitel není schopen zvládnout výuku ve věkově smíšených třídách.

Položka Č. 21: JE PODLE VÁS INFORMOVANOST ŠIROKÉ VEŘEJNOSTI O MÁLOTŘÍDNÍM A HETEROGENNÍM VZDĚLÁVÁNÍ DOSTATEČNÁ?

Tabulka č. 21

Odpověď	Odpovědí
ANO JE DOSTATEČNÁ	0
ASI ANO	0
ASI NE	11
INFORMOVANOST JE NEDOSTATEČNÁ	9

Počet odpovědí: 20

Položka č. 21 informuje, jaká je dostupnost informací o vzdělávání žáků ve věkově smíšených třídách. Respondentům z řad ředitelů bylo jasné, že informovanost široké veřejnosti je nedostačující. 11 respondentů odpovědělo „asi ne“ a 9 respondentů se přiklání k možnosti odpovědi, že je informovanost nedostatečná. Ředitelé si dobře uvědomovali, že nejasnosti okolo organizace ve věkově smíšených třídách je velkým negativem pro tento typ vzdělávání.

Položka č. 22: CO BYSTE SI PRO VAŠÍ MÁLOTŘÍDNÍ ŠKOLU PŘÁL/A NEJVÍC?

Tabulka č. 22

Odpověď	četnosti
více dětí, méně administrativní práce	2
dostatečný počet žáků zatím máme žáků dostatek, možnost využít vychovatelku na částečný úvazek - výchovy	1
Více peněz pro učitelé, kteří pracují na 1000%	1
Sekretářku	1
stálé podmínky pro klidnou práci, omezit administrativu, dostatek finančních prostředků, ne dotace, ale prostředky dát do rozpočtů, aby si každá škola mohla promyslet finanční strategii	1
Více financí, méně papírování a nadále dobrý kolektiv, dostatek dětí, toleranci ze strany rodičů.	1
Stejnou podporu ze strany zřizovatele i rodičů jakou máme doposud. Trochu více finanční podpory (na mzdy, DVPP, pro provozní pracovníky).	1
Spolupráci s plně organizovanými školami	1
- dostatek dětí, - i nadále spolupracujících a ochotné rodiče	1
více peněz pro své zaměstnance, třeba na osobní hodnocení, které si zaslouží	1
uznání	1
více peněz pro moje zaměstnance, kteří jsou velmi nedocení	1
mít větší prostory - tělocvičnu, sborovnu nebo kabinet, šatny pro žáky i pro rodiče, větší toalety, třídy v podkroví, zateplenou střechu	1
Rozšíření školy, samostatný 1. ročník	1
- klid na práci – alespoň jeden rok "beze změn" a převratných koncepcí - finanční - mzdové prostředky na zaplacení síly na zástupy při vzdělávacích aktivitách - finanční prostředky na vzdělávání pedagogů - "zaměstnat administrativní sílu alespoň na 25% a možnost zaplatit kvalitně na více času školníka, údržbáře, který by dokázal řešit provozní záležitosti školy	1
Samozřejmě více dětí.	1
finanční zajištění školských služeb ze strany státu, ustálená pravidla Více finančních prostředků	1
Klid na práci s dětmi - V našem školství se vždy někdo chce zviditelnit a vymyslí nějakou novou "super" koncepci a vnucuje nám ji. Narušuje se tím fungující systém a nahrazuje se nefungujícími a neověřenými experimenty. Učitelé se tomu musí přes své protesty vždy podřídít, aby se za pár let dozvěděli, že to celé byl nesmysl, že to nefunguje, že učitelé měli vlastně ve všem pravdu a veškeré jejich vynaložené úsilí bylo úplně zbytečné a nedostali za něj ani zaplacení. Naopak - různé firmy, spousty lektorů, úředníků ministerstva se tím živili řadu let.	1
dostatečný počet žáků zatím máme žáků dostatek, možnost využít vychovatelku na částečný úvazek - výchovy	1

Počet odpovědí: 20

Položka č. 22 informuje o tom, co by si ředitelé pro své školy přáli nejvíce. Jednoznačně si respondenti přáli více peněz a více dětí do škol. Dalším významným přáním bylo více klidu pro práci. Autorka zvyrazňuje výstižné přání jednoho respondenta, který neskrýval v rozhovoru nespokojenost s podmínkami při vzdělávání dětí ve věkově smíšených třídách málotřídních škol:

***Klid na práci s dětmi** - V našem školství se vždy někdo chce zviditelnit a vymyslí nějakou novou "super" koncepci a vnucuje nám ji. Narušuje se tím fungující systém a nahrazuje se nefungujícími a neověřenými experimenty. Učitelé se tomu musí přes své protesty vždy podřít, aby se za pár let dozvěděli, že to celé byl nesmysl, že to nefunguje, že učitelé měli vlastně ve všem pravdu a veškeré jejich vynaložené úsilí bylo úplně zbytečné a nedostali za něj ani zapláceno. Naopak - různé firmy, spousty lektorů, úředníků ministerstva se tím živili řadu let.*

Podobné přání vyslovil další z dvaceti dotazovaných respondentů:

- **klid na práci** – alespoň jeden rok "**beze změn**" a **převratných koncepcí**
- *finanční* - *mzdové prostředky na zaplacení síly na zástupy při vzdělávacích aktivitách*
- **finanční prostředky** na vzdělávání pedagogů
- *zaměstnat administrativní sílu alespoň na 25% a možnost zaplatit kvalitně na více času školníka, údržbáře, který by dokázal řešit provozní záležitosti školy*

Většina přání je téměř shodná:

stále podmínky pro klidnou práci, omezit administrativu, dostatek finančních prostředků, ne dotace, ale prostředky dát do rozpočtů, aby si každá škola mohla promyslet finanční strategii.

12. 2 Zpracování a interpretace výsledků dotazníkového šetření

NÁSTROJ Č. 3: OTÁZKY PRO UČITELE

Položka č. 1: UVEĎTE PROSÍM POHLAVÍ

Tabulka č. 1

Odpověď	%	četnost
ŽENA	80,00 %	24
MUŽ	20,00 %	6

Počet odpovědí: 30

Položka č. 1 informuje o pohlaví respondentů. Z výsledků je patrné, že na dotazník odpovídalo více žen než mužů.

Položka č. 2: VAŠE DOSAŽENÉ VZDĚLÁNÍ

Tabulka č. 2

Odpověď	%	Odpovědi
ZÁKLADNÍ	0,00 %	0
STŘEDNÍ BEZ MATURITY	0,00 %	0
STŘEDNÍ S MATURITOU	36,67 %	11
VYSOKOŠKOLSKÉ	60,00 %	18
JINÉ	3,33 %	1

Počet odpovědí: 30

Položka č. 2 informuje o dosaženém vzdělání učitelů. Na vysokoškolské vzdělání dosáhlo jen 60 % učitelů. 36,67 % uvádělo středoškolské s maturitou a 3,33 % jiné vzdělání.

Položka č. 3: VE KTERÉM KRAJI SE VAŠE MÁLOTŘÍDNÍ ŠKOLA NACHÁZÍ?

Tabulka č. 3

Odpověď	četnost
Moravskoslezský	7
Zlínský	4
Jihomoravský	6
Pardubický	2
Královéhradecký	3
Olomoucký	5
Středočeský	3

Počet odpovědí: 30

Položka č. 3 uvádí z kolika krajů byli učitelé dotazováni. Nejvíce učitelů bylo osloveno v Moravskoslezském a Jihomoravském kraji. Oslovili jsme celkem učitelé ze sedmi krajů.

Položka č. 4: JAK SI MYSLÍTE, ŽE VÁS, JAKO UČITELÉ MÁLOTŘÍDNÍCH ŠKOL, HODNOTÍ VEŘEJNOST?

Tabulka č. 4

Odpověď	%	četnost
VELMI POZITIVNĚ, UVEĎTE ALESPŇ DVA DŮVODY PROČ? *	13, 33 %	4
POZITIVNĚ, UVEĎTE ALESPŇ DVA DŮVODY PROČ? **	30, 00 %	9
SPÍŠE POZITIVNĚ, UVEĎTE ALESPŇ DVA DŮVODY PROČ? ***	36, 67 %	11
NEGATIVNĚ, UVEĎTE ALESPŇ DVA DŮVODY PROČ?	0, 00 %	0
SPÍŠE NEGATIVNĚ, UVEĎTE ALESPŇ DVA DŮVODY PROČ? ****	16, 67 %	5
VELMI NEGATIVNĚ, UVEĎTE ALESPŇ DVA DŮVODY PROČ?	3, 33 %	1

Počet odpovědí: 30

Položka č. 4 zaznamenala, co si myslí učitelé o tom, jak je vnímají rodiče. Z výzkumného šetření vyplývá, že 13, 33 % učitelů se domnívá, že veřejnost vnímá učitele „velmi pozitivně“. Na otázku „proč“ učitelé uvedli: *Líbí se jim velmi úzký vztah k dětem a aktivity školy. Místo bydliště, známé osoby. Individuální přístup. Náročnost, výdrž.* 30 % učitelů se domnívalo, že veřejnost vnímá učitele „pozitivně“. Na otázku „proč“ uvedli: *Nemusí nikam dojíždět, lepší vztahy (jak mezi učiteli, tak mezi dětmi a také vztah učitele k dítěti). Klidné prostředí školy, individuální přístup. Líbí se více individuální přístup k dětem a malé přátelské prostředí. Rodiče oceňují individuální přístup, rodinné prostředí s důvěrou předávají děti k předškolnímu vzdělávání, na vesnici patří slušní učitelé k uznávaným osobnostem. Více se věnujeme dětem - není jich tolik, jsme na vesnici - pro někoho to znamená, že jsou zde hodnější děti. Obtížnost výuky, dvou tříd zároveň, klima školy, spolupráce s rodiči, dostupnost, rodinný přístup.* 36, 67 % učitelů se domnívalo, že veřejnost vnímá učitele „spíše pozitivně“. Na otázku „proč“ uvedli: *Dobré přípravy, povaha vyučování, pozitivní a domácí prostředí pro děti. O škole dáváme hodně vědět na veřejnosti, mohou posoudit naši práci. Bezpečné prostředí, rodinný typ školy. Osobní přístup, ale menší možnosti, finance, prostor, zabezpečení. Nemají potuchy, jak malotřídní škola funguje. Organizační schopnosti, přátelskost. Zvládáme dva ročníky najednou. Náročnější práce v odděleních, ale zase málo dětí. Pro náročnost práce, složitost výuky ve spojených ročnících. Škola rodinného typu, více času na žáky, znalost rodinných poměrů.* 16, 67 % učitelů se domnívalo, že veřejnost vnímá učitele „spíše negativně“. Na otázku „proč“ uvedli: *Hlavní důvod je, že veřejnost nic o malotřídním vzdělávání neví, nahlížení na vesnici jako cosi zaostalého. Malá informovanost veřejnosti, negativní postoje, které ovlivňuje dřívější doba. Mají mylné představy o funkci malotřídní školy.* Znovu se tady projevil již zmiňovaný „cech“ malotřídních škol. Jen jeden učitel označil odpověď „velmi negativně“, avšak nevedl proč si to myslí.

Položka č. 5: SETKALI JSTE SE VY SAMI S NEGATIVNÍM HODNOCENÍM NA VAŠÍ MÁLOTŘÍDNÍ ŠKOLE?

Tabulka č. 5

Odpo věď	%	četnost
ANO, POKUD ANO, UVEĎTE PROSÍM S JAKÝM*	40, 00 %	12
NE	60, 00 %	18

Počet odpovědí 30

Položka č. 5 informuje o problematice negativního hodnocení věkově smíšených tříd ze strany rodičů i široké veřejnosti. Učitelé se setkali s negativním hodnocením v 40 %. Pomocí otevřené otázky s variantou: "Ano" uváděli tyto příklady: *Musíme objasňovat výhody spojených ročníků. Spíše výjimečně od rodičů, kteří sami neuznávají společenské normy v chování, problém se slovním hodnocením na naší škole. Učitelé se více věnovali projektům než učební látce. Vytváříme málo akcí pro děti. Rodiče podceňují úroveň vzdělání ve věkově smíšených ročnících. Některým rodičům se nelíbí slovní hodnocení v prvním až třetím ročníku. Problémy s vedením školy. Rodiče si myslí, že vzdělání není pro jejich děti dostatečné. Rodiče si mysleli, že se nedostává dětem dost pozornosti a tedy i vzdělání. Nespokojenost s učiteli, kteří nejsou dostatečně kvalifikováni.* Z položky č. 5 vyplývá, že se 60 % učitelů nesetkalo s negativním hodnocením.

Položka č. 6: JE PODLE VÁS INFORMOVANOST ŠIROKÉ VEŘEJNOSTI O MÁLOTŘÍDNÍM A HETEROGENNÍM VZDĚLÁVÁNÍ DOSTATEČNÁ?

Tabulka č. 6

Odpo věď	%	četnost
ANO, JE DOSTATEČNÁ	3, 33 %	1
ASI ANO	30, 00 %	9
ASI NE	36, 67 %	11
INFORMOVANOST JE NEDOSTATEČNÁ	30, 00 %	9

Počet odpovědí: 30

Položka č. 6 informuje o dostupnost informací při vzdělávání žáků ve věkově smíšených třídách. Respondentům z řad učitelů bylo jasné, že informovanost široké veřejnosti je nedostačující. 36, 67 % respondentů odpovědělo „asi ne“ a 30, 00 % respondentů se přiklání k možnosti odpovědi, že je informovanost nedostatečná. Učitelé si dobře uvědomovali, že nejasnosti okolo organizace ve věkově smíšených třídách je velkým negativem pro tento typ vzdělávání.

Položka č. 7: NAPIŠTE PROSÍM NĚKOLIK VÝHOD HETEROGENNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ Z VAŠEHO POHLEDU

Tabulka č: 7

Odpověď'	četnost
spolupráce	5
samostatnost	6
přirozené prostředí	4
pomoc starších dětí mladším	1
rodinné prostředí	2
dobrá adaptace	2
motivace vyrovnat se starším	1
pro učitele jednodušší příprava	1
příprava na reálný život je blíže v heterogenním kolektivu	1
realizace projektů napříč ročníky	1
vliv starších dětí na mladší- celková spolupráce a pomoc	1
klima třídy	1
Rodinné prostředí ve škole	1
Šikana se rychleji provalí (žáci se znají)	1
Menší problémy v kázni	1
Užší spolupráce rodiny se školou	1

Počet odpovědí: 30

Položka č. 7 informuje o výhodách heterogenního vzdělávání z pohledu učitelů. Nejvíce se opakovaly odpovědi u spolupráce, samostatnost, přirozené, rodinné prostředí.

Položka č. 8: NAPIŠTE PROSÍM NĚKOLIK NEVÝHOD HETEROGENNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ Z VAŠEHO POHLEDU

Tabulka č. 8

Odpověď'	četnost
individuální práce s žákem není vždy možná	1
náročnost na psychiku učitele	6
náročnost na přípravu	11
negativně je vnímáno některými neinformovanými rodiči	7
možnost nestihnout všechno učivo	1
Horší vybavení než na městských školách	1
mladší ročník může být zmaten ze svého učiva a z učiva staršího ročníku	1
někteří sociálně nezralí žáci nerespektují mladší	1
málo času v jazykovém vzdělávání	1

Počet odpovědí: 30

Položka č. 8 informuje o nevýhodách heterogenního vzdělávání z pohledu učitelů. Nejvíce se opakovali odpovědi u náročnosti na přípravu a psychiku učitele. Sedm z třiceti učitelů za negativní hodnocení označili neinformovanost rodičů.

Položka č. 9: JE PODLE VÁS PRÁCE NA MÁLOTŘÍDNÍ ŠKOLE NÁROČNĚJŠÍ, NEŽ PRÁCE NA PLNĚ ORGANIZOVANÉ ZÁKLADNÍ ŠKOLE?

Tabulka č. 9

Odpověď	%	četnost
ROZHODNĚ ANO, UVEĎTE PROČ? *	63, 33 %	19
ANO, UVEĎTE PROČ? **	30, 00 %	9
NE, UVEĎTE PROČ?	3, 33 %	1
ROZHODNĚ NE, UVEĎTE PROČ? ***	3, 33 %	1

Počet odpovědí: 30

Položka č. 9 informuje v jaké míře je náročnost v málotřídní škole odlišná od školy plně organizované. U první položky „ rozhodně ano“ náročnost práce v málotřídní škole je náročnější, než práce v plně organizované škole, učitelé své názory vnímají takto: *Delší příprava, vyčerpání hlasivek, neustálá pozornost. Měla by být větší připravenost učitele. Učitel ve věkově smíšené třídě zadává, kontroluje, pomáhá s prací několika skupinám žáků v průběhu každé vyučovací hodiny. Více příprav, větší počet práce, rozdělování práce, méně se stihne. Náročnost na přípravy a organizaci výuky. Pedagog má více povinností a musí být nápomocný v jakékoli situaci. Právě s organizací výuky a náročnější přípravou učitele, odolnosti učitele proti stresu. Náročnější na psychiku učitele a jeho domácí přípravu. Více příprav, jiná organizace výuky. Náročnost příprav a organizace vyučovací hodiny. Organizace vyučování, čas na přípravu, materiál. Důkladnější příprava, rozvržení samostatné a přímé práce v jednotlivých ročnících.* Z této položky jednoznačně vyplývá, že názory v odlišnosti obou vzdělávacích článků se od sebe nijak neliší v osnovách, ale v psychické zátěži, která je kladena na učitele věkově smíšených tříd. Nemůžeme v žádném případě tvrdit, že z našeho šetření vyplývá, že práce v plně organizovaných školách je snadná, ale rozhodně se liší v nárocích kladených na učitele. V položce „ano“ byly uváděny stejné názory na náročnost příprav. V položce „ne“ jeden učitel uváděl, že nemůže posoudit.

Položka č. 10: JSTE DOSTATEČNĚ FINANČNĚ OHODNOCEN/Á ZA VAŠÍ PRÁCI?

Tabulka č. 10

Odpověď	%	četnost
URČITĚ ANO	0, 00 %	0
ASI ANO	46, 67 %	14
SPIŠE NE	26, 67 %	8
URČITĚ NE	26, 67 %	8

Počet odpovědí: 30

Z položky č. 10 je zřejmé, že většina učitelů si nemyslí, že by byla jejich práce dostatečně ohodnocena. Většina učitelů, jak již jsme ve výzkumném šetření zaznamenali, pracuje nad rámec svých pracovních povinností, často i bez osobních příplatků.

Položka č. 11: MYSLÍTE SI, ŽE BY BYLO LEPŠÍ MÁLOTŘÍDNÍ ŠKOLY ÚPLNĚ ZRUŠIT?

Tabulka č. 11

Odpověď	%	četnost
URČITĚ ANO UVEĎTE PROČ?	0, 00 %	0
ASI ANO UVEĎTE PROČ?	0, 00 %	0
ASI NE UVEĎTE PROČ? *	26, 67 %	8
ROZHODNĚ NE UVEĎTE PROČ? **	73, 33 %	22

Počet odpovědí: 30

Z nástroje č. 11 jednoznačně vyplývá, že je málotřídní škola nedílnou součástí obce. Všichni respondenti se shodli pro zachování málotřídních škol. Jejich názory se velmi shodují, téměř všichni uváděli, že na vesnicích jsou málotřídní školy přínosem pro děti i veřejný život, ubylo by škol a mnoho žáků by muselo dojíždět. Konkrétní názory učitelů: *Tradice. Byla by to hloupost. Jsou velkým přínosem pro děti z vesnic, které by jinak musely dojíždět do velkých škol od prvních tříd, pro jejich bezpečí. Škola je v obci mnohdy jediným hybatelem dění a je důležité, aby vesnice nebyla jen noclehárna, ale aby "žila". Ve škole k ní děti získají lepší vztah a poznají ji, i díky nám a místně zakotvenému učení. Ne každý rodič si může dovolit dojíždět do větších měst; malotřídky mají charakter lepších vztahů - sblížení (učitel - žák, učitel - učitel, učitel - rodič, žák - žák). Málotřídní školy jsou důležité i pro obec a pro děti, aby nemusely dojíždět do větších měst, což se mi jeví už od první třídy jako velmi nebezpečné hlavně v dnešní době. Z důvodu bezpečnosti a tradice. Málotřídní škola je velkým přínosem jak pro děti, rodiče, ale i pro samotnou obec. Přínos pro děti a rodiče co by museli do školy dojíždět od první třídy, z důvodu bezpečí, tradice atd. Horší dostupnost plně organizované školy – vzdálenost. Malotřídky jsou velkým přínosem pro děti z malých vesnic a obec, dojíždění malých dětí. Pokud se v obci zruší škola, nastane odliv mladých rodin a poklesne kulturní život v obci. Malotřídní školy nejsou rozhodně o nic horší než plně organizované. Dostupnost školy v místě bydliště dětí. **Bylo by tím pádem více dětí v plně organizované škole, a vesnice by „nežila“.***

Položka č. 12: JAKÉ JE CELKOVÉ VNITŘNÍ KLIMA NA VAŠÍ ŠKOLE?

Tabulka č. 12

Odpověď	%	četnost
VELMI POZITIVNÍ, UVEĎTE	53, 33 %	16
POZITIVNÍ, UVEĎTE	43, 33 %	13
NEGATIVNÍ, UVEĎTE	3, 33 %	1
VELMI NEGATIVNÍ, UVEĎTE	0, 00 %	0

Počet odpovědí: 30

Položka č. 12 informuje, jaký názor mají učitelé na celkové vnitřní klima v málotřídní škole. Učitelé své odpovědi ve formě „velmi pozitivní“ zdůvodňovali takto: *Spolupráce mezi učiteli a rodiči. Dobrý pracovní kolektiv, výborná práce kuchařek. Skvělý kolektiv, pomáháme si, stojíme při sobě. Skvělá komunikace s rodiči, výborná spolupráce mezi kolegy. Přátelská atmosféra. Skvělé spolupracující rodiče, skvělé děti a výborné pedagogické zázemí včetně ředitele. Výborná spolupráce a vstřícnost mezi všemi zaměstnanci, příjemné pracovní prostředí a výborná spolupráce se zřizovatelem.*

Přátelští kolegové, výborné vztahy s rodiči. Výborná spolupráce kolegů, všichni máme svoji práci i děti rádi. Dobrý kolektiv kantorů, téměř žádná šikana. Rodinné prostředí, menší kolektiv zaměstnanců školy, úzký kontakt mezi pedagogem a žáky. Dobré vztahy na pracovišti, rovnost mezi všemi členy kolektivu. Příjemné klima ve třídách, které vychází z přirozeného a domácího prostředí školy.

Učitelé své odpovědi ve formě „, pozitivní“ klima zdůvodňovali takto: *Komunikace s žáky i dobré vztahy s rodiči. I když ženský kolektiv - přátelské klima, dobré vedení, tvůrčí samostatná a zodpovědná práce. Rodiče s námi výborně komunikují a pomáhají při školních akcích. Přátelský kolektiv, schopná paní ředitelka. Dobrý kolektiv, dobrá informovanost, kamarádský kolektiv, rodinná atmosféra, všichni se znají, milé děti, pozitivní přístup učitelů i žáků. Menší počet dětí a učitelů, rodinné klima.*

Z položky č. 12 vyplývá jednoznačná shoda názorů všech respondentů, kteří vnímají prostředí málotřídní školy jako rodinné prostředí plné porozumění a soudržnosti.

Položka č. 13: CO BYSTE SI PRO VAŠÍ ŠKOLU PŘÁL/A NEJVÍCE?

Tabulka č. 13

Odpověď	četnost
více dětí	9
budoucnost školy	4
více informací pro rodiče	1
větší podporu ze strany obce	1
Svobodu	1
vyšší finance na zábavné aktivity pro děti	1
více prázdnin	1
více možností a dostupnost při výběru exkurzí	1
aby se neměnilo vedení školy	1
více času na práci a méně administrativní práce	3
a abychom nikdy nezankli a byli tady dále pro naše děti	1
lepší podmínky pro smíšené vzdělávání žáků ve smyslu nepřetěžování učitelů a ředitelů. Pro neustále papírování nemáme čas na učení.	1
Zrekonstruovat zahradu a přidat více zajímavých prvků pro děti.	1
Více nových pomůcek do tříd a na zahradu.	1
aby s námi spolupracovaly i velké plně organizované školy, abychom se necítili v izolovaně	1
aby nadále odolávala těžkým podmínkám ze strany ministerstva školství, kdy si musíme každou korunu vybojovat	1

Počet odpovědí: 30

Položka č. 13 informuje o tom, co by si učitelé pro své školy přáli nejvíce. Jednoznačně si respondenti přáli více peněz pro školy a více dětí do škol. Dalším významným přáním bylo více klidu pro práci. Téměř shodná přání vyslovili i ředitelé málotřídních škol.

NÁSTROJ Č. 4: OTÁZKY PRO RODIČE

Položka č. 1: JAKÝ TYP ŠKOLY JSTE NAVŠTĚVOVAL/A V DĚTSTVÍ?

Tabulka č. 1

Odpověď	%	četnost
PLNĚ ORGANIZOVANOU ZÁKLADNÍ ŠKOLU	75,00 %	30
MÁLOTŘÍDNÍ ŠKOLU	25,00 %	10

Počet odpovědí: 40

Položka č. 1 informuje o tom, ve kterém článku vzdělávací soustavy se rodiče, v dětství vzdělávali. Z položky vyplývá, že 75 % respondentů uvedlo školu plně organizovanou, 26 % školu málotřídní.

Položka č. 2: VAŠE NEJVYŠŠÍ DOSAŽENÉ VZDĚLÁNÍ

Tabulka č. 2

Odpověď	%	četnost
ZÁKLADNÍ	0,00 %	0
STŘEDNÍ BEZ MATURITY	27,50 %	11
STŘEDNÍ S MATURITOU	55,00 %	22
VYSOKOŠKOLSKÉ	17,50 %	7

Počet odpovědí: 40

Položka č. 2 informuje o vzdělání respondentů.

Položka č. 3: OCENIL/A BYSTE SLOVNÍ HODNOCENÍ MÍSTO ZNÁMEK?

Tabulka č. 3

Odpověď	%	Odpovědí
ANO, UVEĎTE PROČ*	27,50 %	11
NE, UVEĎTE PROČ**	25,00 %	10
ASI ANO, UVEĎTE PROČ***	17,50 %	7
ASI NE, UVEĎTE PROČ****	20,00 %	8
URČITĚ NE	10,00 %	4

Počet odpovědí: 40

Z Položky č. 3 vyplývá, zda by rodiče uvítali slovní hodnocení. V 27,50 % rodiče uváděli „ano“ a konkrétně proto, že: *Slovní hodnocení nebrzdí dětskou mysl v kreativité a alternativním myšlení. Je objektivnější a vystihuje přesněji, co se dítě naučilo a co mu dělá potíže. Méně stresující, ne vždy se známkou ohodnotí veškeré kvality dítěte. Malé děti to potěší více než nějaké číslo. Děti si neporovnávají známky, takže se vlastně nemohou urážet a nadávat si, je to objektivnější, více se o prospěchu dozvím, známka je jen číslo. Při hodnocení „ne“ uváděli rodiče přesně odlišné názory: *Známce více rozumím. Známky jsou pro děti i rodiče srozumitelnější. Známkování mi připadá rozumnější, hlavně kvůli přestupu na jinou školu. Známka je určitou motivací, ze známek mají děti větší radost. Raději kombinaci hodnocení a známky, není pro mne dostatečné hodnocení typu: mohl by malinko přidat, nebo zvládl to, ale ohodnocení známkou je pro mne důležité. Rodiče jsou zvyklí na známkování, známka více řekne dítěti na čem je.**

Položka č. 4: CO SI PŘEDSTAVUJETE POD POJMEM MÁLOTŘÍDNÍ ŠKOLA A HETEROGENNÍ ZPŮSOB VÝUKY?

Tabulka č. 4

Odpověď	četnosti
diferenciace	2
obohacování znalosti dětí navzájem, pracujících ve skupinách	2
málo dětí	7
způsob individuální výuky	4
škola hrou	4
větší samostatnost dětí	4
práce s žáky v přírodě	1
Malotřídka je škola alespoň s jednou třídou, ve které se vzdělávají děti různých věkových kategorií	1
Heterogenní způsob výuky je různorodý - smíšený způsob.	2
vesnická škola	6
malotřídni škola = výuka spojených ročníků	4
málo učitelů	2
heterogenní výuka = společná výuka chlapců a děvčat	1

Počet odpovědí: 40

Položka č. 4 informuje o pochopení významu malotřídni školy a heterogenní výuky z pohledu rodičů. Sedm respondentů ze čtyřiceti uvádělo, že významem těchto pojmů je málo dětí. Šest respondentů uvádělo, že pojmy označují vesnickou školu. Tyto odpovědi můžeme označit jako neznalost problematiky malotřídni školy a heterogenního vyučování. Většinová část ze čtyřiceti respondentů dokázala pojem blíže specifikovat, například někteří respondenti uváděli:

Obohacování znalosti dětí navzájem, pracujících ve skupinách. Malotřídka je škola alespoň s jednou třídou, ve které se vzdělávají děti různých věkových kategorií. Větší samostatnost dětí. Z položky č. 4 vyplývá, že rodiče potřebují poskytovat více informací, aby nedocházelo k mylným představám o způsobu výuky v malotřídni školách a heterogenních třídách.

**Položka č. 5: DAL/A BYSTE VAŠE DÍTĚ DO MÁLOTŘÍDNÍ ŠKOLY?
(UVEĎTE PROSÍM NĚKOLIK DŮVODŮ PROČ?)**

Tabulka č. 5

Odpověď	četnosti
ANO	34
NE	6

Odpověď	četnost
ANO - osobní přístup k dětem	2
ANO - individuální přístup	8
ANO - kroužky organizované rodiči dětí z okolí	2
ANO - větší soužití školy s přírodou	2
ANO - nižší počet žáků na učitele při výuce	2
ANO - rodinná atmosféra	6
ANO - nemusí dojíždět a vzdělávání je stejné jako na velké ZŠ	1
ANO – více času věnovat se jedinci	1
ANO - dala v případě spojení maximálně tří ročníků	1
ANO - mam tam dítě	4
ANO - Lepší věnování žákům	1
ANO - osobní přístup k dětem	4
NE - nemám moc informací, jak tato škola funguje	1
NE- -ne, pochybuji o kvalitě těchto škol	1
NE - ve větší škole více možností co se týká kroužků	1
NE - Nevím, zda by bylo, dostatečně vzdělané	1
NE - Každý žák potřebuje jiný přístup a v "málotřídce" by některé děti nemusely zvládat to, že jsou společně s dětmi, které jsou jinde ve znalostech.	1
NE -Nedala, učitel nemá tolik času věnovat se žákům jednotlivých ročníků.	1

Počet odpovědí 40

Položka č. 5 informuje o tom, zda by rodiče dali své dítě do školy málotřídního typu. Reakce jsou velmi zajímavé, 34 rodičů ze 40 by dítě do málotřídní školy dalo, 6 ze 40 rodičů by dítě do málotřídní školy nedalo. Nesouhlasné reakce téměř potvrzují naše domněnky o tom, že rodiče mají vůči smíšenému typu výuky nedůvěru, která může být ovlivněna minulou dobou, díky tzv. "cejchu" málotřídních škol. Například z následných tvrzení rodičů pocítujeme jistou nedůvěru v málotřídní školy: *Nemám moc informací, jak tato škola funguje. Pochybuji o kvalitě těchto škol. Ve větší škole více možností, co se týká kroužků. Nevím, zda by bylo, dostatečně vzdělané. Každý žák potřebuje jiný přístup a v "málotřídce" by některé děti nemusely zvládat to, že jsou společně s dětmi, které jsou jinde ve znalostech. Nedala, učitel nemá tolik času věnovat se žákům jednotlivých ročníků. To, co některým může připadat jako nevýhoda, jiným může připadat právě naopak, jako výhoda. Například: Děti nemusí dojíždět a vzdělávání je stejné jako na velké ZŠ. Učitelé mají více času věnovat se jedinci. Kroužky organizované rodiči dětí z okolí. Rodinná atmosféra.*

Položka č. 6: MYSLÍTE SI, ŽE KVALITA VÝUKY NA MÁLOTŘÍDNÍ ŠKOLE, ODPOVÍDÁ KVALITĚ VÝUKY NA PLNĚ ORGANIZOVANÉ ZÁKLADNÍ ŠKOLE?

Tabulka č. 6

Odpověď	%	Odpovědí
URČITĚ ANO, UVEĎTE PROČ? *	50, 00 %	20
ASI ANO, UVEĎTE PROČ? **	20, 00 %	8
ASI NE, UVEĎTE PROČ? ***	22, 50 %	9
ROZHODNĚ NE, UVEĎTE PROČ? ****	7, 50 %	3

Počet odpovědí: 40

Položka č. 6 Z výzkumného šetření autorky vyplývá, že z jedné části dotazovaných respondentů bylo třicet procent téměř přesvědčeno, že je kvalita výuky na plně organizované škole odlišná od výuky na škole málotřídní. Odpovědi některých respondentů stále potvrzují přítomnost tzv. „cejchu“ o kvalitě heterogenního vzdělávání v málotřídních školách i po mnoha letech. Oslovenými respondenty byla veřejnost z řad rodičů dětí školního věku. Za povzbuzující autorka považuje padesáti procentní pozitivní hodnocení a důvěru v málotřídní vzdělávání. Odpovědi na otázku, zda kvalita výuky málotřídních škol odpovídá výuce na plně organizované škole, byly ve formě „určitě ano, asi ano, asi ne, rozhodně ne“. U odpovědí „asi ne“ rodiče uváděli tyto důvody: *Pro věkový rozdíl žáků, učitel se moc nevěnuje stejné věkové kategorii a s každým dítětem probírá něco jiného, kvalita výuky není stejná, děti z heterogenních tříd jsou hodně pozadu.* Jiné odpovědi byly pozitivní ve smyslu uvědomování si náročnosti vzdělávání málotřídního typu: *Hlavně záleží na osobnosti učitele, práce je náročnější na přípravu.* U odpovědi „rozhodně ne“ uváděli respondenti jako důvod: *myslím si, že tam neučí kvalifikovaní učitelé, uvážování, chování dětí v rozdílném věku je odlišné, proto by ve třídě měly být děti stejné věkové kategorie.* Jeden respondent vidí rozdíl v tom: *Že velké školy nemají tolik času při počtu třiceti dětí ve třídě, aby se mohly věnovat dostatečně všem žákům.* Z reakcí „asi ano“ bylo více shodných odpovědí: *Rozhodující je osobnost učitele, důležitá je osobnost učitele a jeho přístup, záleží na pedagogickém týmu, každá škola má rozdílné osnovy a způsob výuky, myslím, že každá škola to má s osnovami jinak.* V odpovědích „určitě ano“, bylo více pozitivnějších hodnocení ve prospěch málotřídního typu školy, respondenti odpovídali: *Řekl bych, že je málotřídní škola i lepší v určitých směrech, menší počet žáků, rozdílná forma výuky, individuálnější péče, učitelky mají stejné vzdělání, stejné osnovy, jako na plně organizované škole, z mých zkušeností vím, že mladší děti se od starších učí rychleji než samy, málotřídní vzdělávání je spíše kvalitnější, už pro individuálnější přístup učitele.*

Položka č. 7: NA KTERÉM TYPU VZDĚLÁVÁNÍ SI MYSLÍTE, ŽE MÁ UČITEL VÍCE PRÁCE?

Tabulka č. 7

Odpověď	%	četností
NA PLNĚ ORGANIZOVANÉ ZÁKLADNÍ ŠKOLE - UVEĎTE PROČ? *	17, 50 %	7
NA MALOTŘÍDNÍ ŠKOLE - UVEĎTE PROČ? **	52, 50 %	21
ŽÁDNÝ ROZDÍL - UVEĎTE PROČ? ***	30, 00 %	12

Počet odpovědí: 40

Položka č. 7 informuje o tom, jak rodiče hodnotí náročnost práce, škol málotřídních a plně organizovaných.

17, 50 % rodičů, kteří uváděli, že na plně organizované škole je více práce, svůj názor zdůvodňovali takto: *Asi proto, že je tam víc dětí. Více dětí, více starostí. Více dětí ve třídě. Ve velkém počtu dětí je učitel pod větším stresem. Učí více předmětů. Více přípravy pro výuku. Učitel má více dětí ve třídě a nemůže se jim jednotlivě moc věnovat, protože by to nestihl do konce vyučovací hodiny.*

Ovšem 52, 50 % rodičů, bylo přesvědčeno, že je na málotřídní škole více práce oproti škole plně organizované, svůj názor zdůvodňovali takto: *Učitel musí být operativní, komplexní příprava na výuku. Učitel má ve třídě více ročníků a musí se plně a kvalitně věnovat všem. Mají víc tříd v jedné učebně. Malotřídní škola má více univerzálního učitele, který musí být hodně univerzální. Příprava a práce s dvěma ročníky. Věnuje více pozornosti a aplikuje individuální přístup. Má dvě třídy dohromady. Práce s dětmi různého věku. Organizování kulturních akcí pro veřejnost. Více přípravy a určité sjednocení výuky. Více příprav. Přípravy, promyslet výuku. Věnují se jednotlivcům více. Musí dělat přípravy i pro 3 ročníky a musí si časově rozvrhnout práci v každém ročníku. Myslím, že dětem různých věkových kategorií se nedá věnovat stejně. Složitější příprava na výuku. Příprava pro každou třídu (stupeň)zvlášť. Práce s více ročníky.*

Ale 30, 00 % rodičů, bylo přesvědčeno, že není žádný rozdíl mezi málotřídní školou a školou plně organizovanou, svůj názor zdůvodňovali takto: *Na plně organizované ZŠ má učitel určitě větší stresové prostředí ale oproti tomu učitel na málotřídní škole má zapotřebí větší přípravu učiva i mimo školu ve svém volném čase. Neumím odpovědět. Připravovat se musí vždy. Musí se připravit jak na plně organizované škole tak i na málotřídní škole. Děti se musí učit na obou školách. Nedokážu posoudit. Každému ročníku se musí věnovat stejně dobře, ať zvlášť nebo společně.*

Položka č. 8

MYSLÍTE SI, ŽE JE KVALITA VZDĚLÁNÍ UČITELŮ NA MÁLOTŘÍDNÍ ŠKOLE DOSTATEČNÁ?

Tabulka č. 8

Odpověď	%	četnost
ROZHODNĚ NE, UVEĎTE PROČ? *	7, 50 %	3
NE, UVEĎTE PROČ? **	7, 50 %	3
ASI ANO, UVEĎTE PROČ? ***	42, 50 %	17
ROZHODNĚ ANO, UVEĎTE PROČ? ****	42, 50 %	17

Počet odpovědí: 40

Položka č. 8 informuje o úsudku rodičů ke vzdělání učitelů málotřídních škol. Respondenti měli možnost odpovídat ve čtyřech formách a to: „Rozhodně ne“, „Ne“, „Asi ano“, „Rozhodně ano“.

U odpovědi „Rozhodně ne“ uváděli: *Nevím. Nemám zkušenost. Celková starost o malotřídní školy je velmi podceňována.*

U odpovědi „Ne“ rodiče uváděli: *Na takovou školu se musí dojíždět z dalekých měst, proto tam vezmou kdekoho, takže i s minimálním vzděláním. Asi není tak do hloubky. Je toho více, nemají na to finance.*

U odpovědi „Asi ano“ rodiče uváděli: *Nemůžu posoudit, ale s výukou naší dcery na málotřídce jsme velice spokojeni. Záleží na přístupu učitelů. Co znamená kvalita vzdělání učitelů? Porovnáváme dosažené vzdělání? Vysoká škola = kvalitní vzdělání? Nebo porovnáváme kvalitu pedagogických fakult jednotlivých VŠ? Lze porovnat 20 let praxe a 5 let studia? Zaměřují se přímo na málotřídní školy. Repräsentace školy. Nevím. Musí vyhovovat směrnicím MŠ. Kvalifikovaní musí být dnes všichni učitelé. Asi záleží co je tam za učitele a jaký má přístup k dětem. Doplnění vzdělání musí mít již všichni učitelé.*

U odpovědi „Rozhodně ano“ rodiče uváděli: *Vzdělání mají snad všichni. Učitel se dětem může věnovat víc. Učitelé mají stejné vzdělání jako učitelé na běžných školách. Ze zákona dáno, kvalifikovanost, následně další vzdělávání. Při práci s dětmi záleží na osobnosti učitele, empatii. Učitelé mají vysokoškolské vzdělání nebo dlouholetou praxi. Pokud vím, tak se stále vzdělávají a jezdí na semináře a kurzy. Mají stejné vzdělání jako učitelé na běžných ZŠ. Protože třída funguje jako rodina a i v rodině, musí rodič skloubit, zájmy všech jejích členů. Řekla bych stejné vzdělání. Myslím, že vzdělání tam, nebo tam, by mělo být stejné, pokud kantor má zájem se vzdělávat, tomu důvěřuji. Z položky č. 8 vyplývá, že 85 % rodičů věří, že je kvalita vzdělání učitelů na málotřídních školách dostačující.*

Položka č. 9: UVEĎTE PROSÍM, JAKÉ JSOU PODLE VÁS NEJVĚTŠÍ VÝHODY VZDĚLÁVÁNÍ VE VĚKOVĚ SMÍŠENÝCH TŘÍDÁCH NA MÁLOTŘÍDNÍ ŠKOLE?

Tabulka č. 9

Odpověď	četnost
spolupráce	16
Velká podpora kreativity a rozvoj osobnosti dětí.	2
rodinná atmosféra	2
otevřené dveře	2
mladší děti se díky společné výuce v podvědomí učí i věcem, které učitel probírá s žáky vyššího ročníku, díky tomu si mysl mladších dětí už zapamatuje určitou část učiva a v dalším roce je to pro ně mnohem snadnější na to navázat.	2
samostatnost	4
práce ve skupinách i smíšených s dětmi s vyšších ročníku.	2
vesnice- příroda	2
rodinná atmosféra	1
že můžou být sourozenci v jedné třídě	1
děti si mohou pomáhat	1
individuální přístup učitele	1
možnost sourozenců v jedné třídě	1
děti si navzájem pomáhají, jsou samostatnější, lepší komunikace, individuální přístup učitelů	1
menší počet žáků ve třídě	2

Počet odpovědí: 40

Položka č. 9 informuje o výhodách vzdělávání ve věkově smíšených třídách z pohledu rodičů. Rodiče ve výhodách heterogenního vzdělávání hlavně oceňují spolupráci dětí, samostatnost a individuální přístup učitele.

Položka č. 10: UVEĎTE PROSÍM, JAKÉ JSOU PODLE VÁS NEJVĚTŠÍ NEVÝHODY VZDĚLÁVÁNÍ VE VĚKOVĚ SMÍŠENÝCH TŘÍDÁCH NA MÁLOTŘÍDNÍ ŠKOLE?

Tabulka č. 10

Odpo věď	č etnost
nevím o žádných	2
málo dětí	13
materiální vybavení škol	1
chybějící kroužky, jako je karate, fotbal, hra na nástroj	1
chybí soupeřivost mezi vrstevníky	4
nekvalifikovaní učitelé	1
netroufám si hodnotit	1
Děti se mohou bát starších	1
více hry než učení?	3
nejsem si jistá	1
přechod do velké ZŠ, menší množství kroužků	1
žádný	1
rušení se navzájem	5
Žáci se dostávají do styku s učivem, které je čeká. A ti starší si zase opakují to, co už se učili.	1
převzetí špatných studijních návyků	1
šikana- ze strany mladších například	1
obtížnější pro učitele- více forem jak předat informaci učivo žákům- mladší m jiným způsobem než starším	1
dělení času pro 2 ročníky	1

Počet odpovědí: 40

Položka č. 10 informuje o nevýhodách vzdělávání ve věkově smíšených třídách z pohledu rodičů. Rodiče v nevýhodách heterogenního vzdělávání vidí především problém v malém počtu dětí, rušení se navzájem. Za jednu konkrétní nevýhodu bylo uvedeno: *Žáci se dostávají do styku s učivem, které je čeká. A ti starší si zase opakují to, co už se učili.* Ale v předchozí otázce „Největší výhody“ jeden rodič uvedl: *Mladší děti se díky společné výuce v podvědomí učí i věcem, které učitel probírá s žáky vyššího ročníku, díky tomu si mysl mladších dětí už zapamatuje určitou část učiva a v dalším roce je to pro ně mnohem snadnější na to navázat.* Rodiče uváděli velmi zajímavé názory. Z některých názorů vyplývá, že to, co se může zdát pro někoho výhodné, může znamenat pro jiného jako nevýhodné. Proto i škola málotřídní nemusí vyhovovat všem, ale měla by mít stejné podmínky, jako škola plně organizována, už jenom proto, že má na vesnicích dlouholeté místo.

Položka č. 11: JSTE SPOKOJEN/Á S DOSTATKEM INFORMACÍ O FUNGOVÁNÍ MÁLOTŘÍDNÍCH ŠKOL?

Tabulka č. 11

Odpověď	%	četnost
ANO, INFORMOVANOST JE DOSTATEČNÁ	37, 50 %	15
ASI ANO	30, 00 %	12
ASI NE	12, 50 %	5
INFORMOVANOST JE NEDOSTATEČNÁ	20, 00 %	8

Počet odpovědí: 40

Položka č. 11 odhaluje, zda je informovanost z pohledu rodičů dostatečná. 67, 50 % rodičů si myslí, že informace jsou dostačující. 32, 50 % rodičů o tom pochybuje.

Položka č. 12: MYSLÍTE, ŽE BY BYLO LEPŠÍ MÁLOTŘÍDNÍ ŠKOLY ÚPLNĚ ZRUŠIT?

Tabulka č. 12

Odpověď	%	Odpovědí
URČITĚ ANO, UVEĎTE PROČ?	2, 50 %	1
ASI ANO, UVEĎTE PROČ?	7, 50 %	3
ASI NE, UVEĎTE PROČ?	30, 00 %	12
ROZHODNĚ NE, UVEĎTE PROČ?	60, 00 %	24

Počet odpovědí: 40

Položka č. 12 informuje o tom, zda stojí rodiče o existenci věkově smíšených tříd málotřídních škol či nikoli. Z položky č. 12 bylo 90 % rodičů pro zachování tohoto typu vzdělávání. Pouhých 10 % rodičů bylo proti. Bohužel jde o malé výzkumné šetření, které hodnotilo jen zlomek populace, ale možná by si tyto školy zasloužily celoplošný odborný výzkum.

13 DISKUZE

Hlavním cílem výzkumného šetření na téma “SPECIFIKA HETEROGENNÍCH TŘÍD V ČESKÉ MÁLOTŘÍDNÍ ŠKOLE“ bylo zjistit jak široká veřejnost včetně starostů obcí s málotřídní školou, ředitelů, učitelů a rodičů, nahlíží na rozdíly mezi plně organizovanou školou a školou s věkově smíšenými třídami. Dílčím cílem bylo rozlišit specifika výhod a nevýhod v samotném procesu výuky, určit vztahy mezi dětmi, pedagogy a rodiči. V souladu s cíli výzkumného šetření bylo stanoveno pět výzkumných otázek, na které byly prostřednictvím výzkumného šetření hledány odpovědi.

1) Je vyučování ve spojených ročnících na málotřídní škole srovnatelné jako vyučování v plně organizované škole?

Dá se předpokládat, že vyučování ve spojených ročnících na málotřídní škole je srovnatelné s vyučováním v plně organizované škole. Pro vyhodnocení tohoto předpokladu jsme použili dotazník jak pro ředitele, tak pro učitele málotřídních škol. Z výzkumného šetření vyplývá, že tento předpoklad se částečně potvrdil. Výhodou málotřídních škol je, že děti z heterogenních tříd, jsou vedeny k větší samostatnosti, dětem je poskytován individuálnější přístup a prostředí je z pohledu dítěte přirozenější a bezpečnější. Osnovy zůstávají stejné, čili výuka v plně organizované škole je srovnatelná se školou málotřídní. Vyučování ve spojených ročnících na málotřídní škole je srovnatelné s vyučováním v plně organizované škole.

2) Je informovanost široké veřejnosti o organizaci heterogenního vzdělávání dostačující?

Málotřídní škola je opomíjeným článkem vzdělávací soustavy. Z výzkumného šetření vyplývá, že informovanost o heterogenním vzdělávání málotřídních škol je nedostačující. Z těchto záznamů vyplývá, že 5 respondentů z 10 uvedlo nedostatečnou informovanost. Jen 1 odpověděl kladně a 4 si myslí, že „asi“ bude informovanost široké veřejnosti dostatečná. Respondentům z řad ředitelů bylo jasné, že informovanost široké veřejnosti je nedostačující. 11 respondentů odpovědělo „asi ne“ a 9 respondentů se přiklápělo k možnosti odpovědi, že je informovanost nedostatečná. Ředitelé si dobře uvědomovali, že nejasnosti okolo organizace ve věkově smíšených třídách je velkým negativem pro tento typ vzdělávání.

Z výzkumného nástroje pro učitele vyplývá, že pro odpověď „ano, je dostatečná“ reagovalo 3, 33 % respondentů, odpověď „asi ano“ označilo 30 % respondentů, a většina označila zápornou možnost a to „asi ne“ 36, 67 % respondentů, a odpověď, že je „informovanost nedostatečná“ označilo 30 % respondentů.

Z výzkumného nástroje rodičů vyplývá, že si myslí, že informovanost je spíše dostatečná, což bylo překvapující zjištění. Z 37, 50 % rodičů je pro odpověď „ano, informovanost je dostatečná, 30% odpovědělo „asi ano“, 12, 50 % „asi ne“ a 20 % bylo pro odpověď „informovanost je nedostatečná. Z pohledu některých rodičů přetrvává někdejší tzv. „cech“ heterogenních tříd málotřídních škol. Proto někteří z rodičů nemají důvěru pro málotřídní vzdělávání a myslí si, že i dodnes je vzdělávání v těchto školách ochuzeno o informace a mimoškolní aktivity.

3) Je práce učitele ve smíšených ročnících náročnější než práce v plně organizovaných školách?

52, 50 % rodičů bylo přesvědčeno, že je na málotřídní škole více práce oproti škole plně organizované. Více práce je ve smyslu náročných příprav a v individuálním přístupu k žákům.

4) Je heterogenní způsob výuky pro žáka výhodný či nevýhodný?

To, co může veřejnost vnímat jako nevýhodu, mohou jiní vnímat jako výhodu. Například odpověď od respondenta z řad starostů je, že **nevýhodou heterogenního vzdělávání je vzájemné rušení při výuce**. Naopak ředitelka málotřídní školy se vyjádřila, že **za výhodu heterogenního způsobu výuky považuje samostatnost žáků, kteří se dovedou soustředit na svoji práci i v hlučnějším prostředí (když paní učitelka pracuje s několika ročníky současně)**. Za významnou výhodu heterogenního vzdělávání označili dva z respondentů rozvoj prosociálního chování (pomoc mladším i slabším spolužákům). **Výhody heterogenního způsobu výuky jsou spojené s rodinným prostředím, kde mají žáci i učitelé k sobě blíž**. Učitelé s největší četností označovali za výhodu heterogenního způsobu výuky **samostatnost žáků při práci**. Odpovědi rodičů se téměř shodovaly, nejvíce se opakovaly tyto odpovědi: **spolupráce mezi žáky, samostatnost, přirozené rodinné prostředí**.

Jako nevýhodu ředitelé uváděli vysokou náročnost na přípravu a organizaci výuky. Pokud je v jedné třídě více ročníků, učitel si musí zorganizovat přípravu tak, aby zaměstnal všechny ročníky najednou toho každý učitel není schopen. Starostové obcí vnímali výraznou nevýhodu heterogenního způsobu výuky v **nedostatečném financování málotřídních škol.**

Z výše uvedených odpovědi respondentů vyplývá, že veřejnost i zainteresované osoby vnímají heterogenní výuku spíše za výhodnou.

5) Má široká veřejnost nedůvěru ve smíšený způsob výuky v málotřídní škole?

Reakce rodičů jsou velmi zajímavé: 34 rodičů ze 40 by dítě do málotřídní školy bez problému dalo, 6 ze 40 rodičů by dítě do málotřídní školy nedalo. Nesouhlasné reakce rodičů téměř potvrzují naše domněnky o tom, že rodiče mají vůči smíšenému typu výuky nedůvěru, která vyplývá z minulé doby, z tzv. "cejchu" málotřídních škol. Celkově z výsledků výzkumného šetření vyplývá, že si rodiče začali uvědomovat rovnocennost výuky málotřídních škol a výuky škol plně organizovaných. Potvrdilo se, že v některých případech nad školami plně organizovanými málotřídní školy vynikají.

14 ZÁVĚREM VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

I když z výzkumného šetření vyplývá, že informovanost veřejnosti o organizaci málotřídních škol je nedostačující, přesto větší část respondentů hodnotí heterogenní způsob výuky kladně. U heterogenního způsobu výuky si rodiče uvědomovali výhody spojené s individuálním přístupem učitele k žákovi, domácím přirozeným prostředím a samostatnou prací žáků. Část rodičů si však myslí, že málotřídní školy nemají dostatek kvalifikovaných učitelů a tím je kvalita výuky jejich dětí ohrožena. Z výzkumného šetření vyplývá, že u každé málotřídní školy, kde bylo výzkumné šetření prováděno, se vyskytoval alespoň jeden nekvalifikovaný učitel. Problémy s kvalifikovaností učitelů vznikají z důvodu krácených jejich úvazků. Práce na málotřídní škole byla hodnocena jako velmi náročná na přípravu a na psychickou zátěž, což vnímají hlavně ředitelé a učitelé. Ředitelé také uváděli, že zastávají jednak funkci učitele, ředitele, sekretářky a manažera v jednom. Z toho vyplývá, že „boj“ o existenci málotřídní školy je opravdu vyčerpávající ve smyslu přetěžování ředitelů a učitelů těchto škol. Naopak někteří rodiče soudí, že větší nároky na učitele jsou kladeny na plně organizovaných školách, protože učitelé mají ve třídách více dětí a tedy více práce.

15 ŠVP PAVUČINKA

Jedním z cílů diplomové práce je seznámit veřejnost s obsahem školního vzdělávacího programu ve věkově smíšených třídách. Autorka použila školní vzdělávací program konkrétní školy v Dětrichově nad Bystřicí, na kterém se spolu s ředitelkou této školy podílela. V praktické části pracuje s vlastními zkušenostmi spojenými s výukou v heterogenním prostředí málotřídní školy. Cílem bude více podhalit nejasnosti spojené s prací pedagogů málotřídních škol a obhájit kvalitu vzdělávání ve věkově smíšených třídách. Výzkumné šetření autorky odhalilo fakt, že informovanost o vzdělávání v heterogenních třídách je nedostatečná. Sama autorka se setkávala v průběhu diplomové práce s nedostatkem odborné literatury k problematice heterogenních tříd. Na výše jmenované škole autorka působí od roku 2009, nejprve jako učitelka mateřské školy a po doplnění vzdělání, jako třídní učitelka 1., 2. ročníku ZŠ málotřídního typu.

Specifické rysy málotřídních škol lze stručně shrnout (**podle Emmerové 2000**) takto:

Třídy málotřídních škol jsou početně malé, učitel se tedy může věnovat více jednotlivým žákům a ti mají více příležitosti se projevit. Vyučování vede ke spolupráci a rozvoji komunikace. Ve věkově smíšených třídách tzv. heterogenních třídách se mladší děti mohou učit od starších. Učitelé z málotřídních škol dobře znají všechny žáky, proto jsou v učitelském kolektivu těsnější a otevřenější vztahy mezi učiteli i žáky. Organizace výuky klade vyšší nároky na učitele, na které nejsou studiem na fakultách připravováni.

Proces vzdělávání v málotřídní škole je ovlivněn zmíněnou složitostí práce s několika věkově rozrůzněnými odděleními žáků v jedné třídě. Učitel, který pracuje přímo s jedním oddělením své třídy, musí mít přehled o práci žáků, kteří v té době pracují různým tempem samostatně. Proto je zapotřebí, aby měl učitel připraveny úkoly s rozšiřujícím učivem, pro ty, kteří rychleji splnili uložený úkol. Reaguje a poskytuje pomoc samostatně pracujícímu žákovi, který si neví s řešením úlohy rady. Náročné rozdělování pozornosti na práci každého žáka je podmíněno individuálním zájmem o každého žáka.

Vyučovací hodiny na málotřídní škole vyžadují od učitele mnohem rozsáhlejší přípravu než na škole plně organizované. Pokud jsou ve třídě dvě oddělení, učitel organizuje a řídí dva výchovné vzdělávací procesy. Někdy může být práce pro obě oddělení společná. Významnou součástí optimalizace vyučovacího stylu učitele je organicky strukturovaná

plynulost aktivit. Práce s odděleními na málotřídní škole se musí vyvarovat mechanickému střídání přímé a samostatné práce žáků. Je potřeba vyvarovat se stereotypu vyučovací jednotky.

Ve školním roce 2007/2008 se začalo na všech školách v České republice pracovat podle školních vzdělávacích programů. Žáci se stále učí číst, psát, počítat, zpívat i kreslit, jen se organizace realizuje „novými“ metodami a formami práce. Pro větší část málotřídních škol nejde o nic „nového“. Skupinová práce, vzájemné učení, projektová výuka, kooperativní výuka a zážitkové činnosti učení, to vše bylo a je přirozenou součástí každodenní práce i na naší málotřídní škole. Žáci jsou od počátku vedeni k tomu, aby si vzájemně pomáhali, pracovali samostatně i v různě velkých skupinách, učili se respektovat ty, kteří jsou v mnoha směrech jiní. Tyto aspekty zcela přirozeně rozvíjí kooperativní a komunikační kompetence žáků.

15.1 Historie školy v obci Dětrichov nad Bystřicí

Roku 1774 byl vyhlášen Všeobecný školní řád, který nařizoval povinnou školní docházku pro děti od šesti do dvanácti let.

Roku 1853 se datuje založení německé Obecní jednotřídní školy, která se v roce 1883 stává dvoutřídní a roku 1924 trojtřídní.

Září 1929 byla v obci slavnostně otevřena první česká jednotřídní škola. Navštěvovalo ji devět žáků. 1. září bylo slavnostně zahájeno vyučování v jednotřídní české škole. Učební třída byla tmavá, vlhká, chatrnými okny přšelo. Ve škole se vyučovalo celodenně, ve středu byl volný den. V zimním období se vyučovalo jen odpoledne. Kromě psaní, čtení a počtů se vyučovalo náboženství.

Nynější školní budova byla vystavěna v roce 1931. Měla čtyři učebny a byt pro řídícího učitele. V té době ji navštěvovalo sto žáků. Po válce byla budova v havarijním stavu, místnosti školy se během války využívaly pro nejrůznější účely. Byli tu ubytováni vojáci, byl tu zřízen útulek pro německé děti. Ve třídách byla rozestavena lůžka, okenní tabulky byly rozbité., zdi poznamenané střelbou apod.

V roce 1938 byla česká menšinová škola zrušena.

Znovu byla otevřena až po druhé světové válce, 17. září 1945. Od roku 1955 byly v přístavku školní budovy vyhrazeny místnosti pro provoz mateřské školy. V těchto místnostech se zároveň stravovali žáci a učitelé školy, v jedné místnosti bylo tělocvičné nářadí a zařízení kinosálu pro veřejnost.

V roce 2008 byla budova školy opravena.

V roce 2010 žilo v obci 479 obyvatel. Její katastrální území má rozlohu 2 831 ha. Děřichov nad Bystřicí leží jižním směrem od města Bruntál.

15.2 Specifika konkrétní Základní málotřídní školy Děřichov nad Bystřicí:

V této části diplomové práce, autorka podrobně odkrývá organizaci na málotřídní škole v Děřichově nad Bystřicí, ve věkově smíšených třídách tzv. heterogenních třídách.

Uprostřed lesů, které jsou opředeny mnohými tajemnými příběhy v krajině poznamenané nejen příjemnými, ale i pochmurnými historkami událostmi a smutnými osudy dřívějších obyvatel, v končinách, kde kdysi platilo pravidlo „Sudeta non cantat“ čili „V Sudetech se nezpívá“, leží obec Děřichov nad Bystřicí. Většinu zde žijících lidí nepoutají k tomuto kraji tradice předků či vzpomínky na předchozí generace, které do zdejší půdy sázely stromy nebo kladly základní kameny rodných stavení. Až v těchto letech, kdy dospívá třetí generace obyvatel, kteří se do obce přestěhovali po roce 1945, se postupně vyvíjí vztah k rodnému kraji.

(Šindlářová, I., Soví Král)

15.3 Charakteristika konkrétní málotřídní školy v Děřichově nad Bystřicí

Škola se nachází v centru obce Děřichov nad Bystřicí. Obec leží v pohoří Nízkého Jeseníku, na úpatí nejvyššího vrcholu Slunečné /800 m n.m./. Obcí prochází silnice I. třídy z Bruntálu směrem na Olomouc a železniční trať Krnov – Olomouc.

Jsme neúplná škola s 1. -5. ročníkem, škola málotřídního typu. Škola vzdělává žáky pěti ročníků (ve věku 6 – 11 let), kteří jsou rozděleni do dvou tříd.

V budově jsou dvě kmenové třídy, oddělení školní družiny a jedna odborná – počítačová učebna. Součástí školy je tělocvična a školní zahrada se školním hřištěm. Škola má světlé, čisté a estetické prostory. Na jejím vzhledu se podílejí žáci i učitelé. Prostory pro výuku jsou dostatečně veliké. Na škole je dodržován pitný režim, děti mají možnost stravovat se ve školní jídelně, která se nachází v budově MŠ. V době přestávek a volna mají žáci možnost využívat všech prostor školy pod dozorem pedagogických pracovníků. K využití odpoledního času mají žáci možnost se zapojit do zájmových kroužků, které jsou organizovány jako součást činnosti školní družiny. Výsledky z kroužků jsou prezentovány na veřejnosti. Pro keramický kroužek je škola vybavena keramickou pecí. Výrobky jsou používány k výzdobě školy, jako dárky při konání školních akcí. Každoročně pořádáme mimoškolní akce pro rodiče a veřejnost. K pohybovým aktivitám žáci využívají tělocvičnu, školní hřiště, školní zahradu a také obecní hřiště. Pro veřejná vystoupení, výstavky prací a jiné mimo vyučovací akce využívá škola prostory školy. Vyučující mají možnost využívat počítače, internet, kopírku, interaktivní tabuli, notebooky a tablety. Vybavení je umístěno v ředitelně školy. V počítačové učebně je učitelům i žákům k dispozici knihovna. Materiální vybavení vzhledem k počtu dětí a potřebám k výuce je dostatečné. Na tvorbě pomůcek se podílejí také žáci se svými učiteli. Vytváření a sestavování rozvrhu hodin umožňuje jeho pružné přizpůsobení aktuálním potřebám. Jelikož se ve všech ročnících učitelky střídají při výuce, žáci mají možnost zvykat si postupně na různý styl výuky pedagogických pracovníků.

Pedagogický sbor má 3 členy. Jednu kvalifikovanou učitelku, která je ředitelkou školy. Jednu učitelku, která je v závěrečné fázi studia na vysoké škole a její kvalifikace je zaměřena na učitelství prvního stupně základní školy a speciální pedagogiku. Další učitelkou je vychovatelka s odpovídající kvalifikací vychovatelky. Odbornost výuky je kvalifikovaná z cca 67%, jelikož kromě dvou kvalifikovaných učitelek vyučuje na částečný úvazek i vychovatelka školní družiny, která nemá požadované vzdělání a učitelka základní školy, která si doplňuje vysokoškolské vzdělání. Všechny kmenové pedagogické pracovnice jsou zkušené, délka jejich praxe se pohybuje mezi 20 – 35 lety, přesto se i nadále aktivně vzdělávají.

15.4 Charakteristika žáků

Žáci navštěvující naši školu jsou převážně místní, bydlí v Dětrichově nad Bystřicí. Výjimečně některý z žáků dojíždí z některé z okolních obcí. Školní klima je vstřícné

a přívětivé, vztahy mezi účastníky pedagogického procesu jsou přátelské. Mezi dětmi se neprojeví výraznější sociální rozdíly, i proto není nutno prozatím řešit významnější kázeňské problémy. Patologické projevy chování jsou výjimečné a ojedinělé. Naše škola si vytvořila školní vzdělávací program „Pavučinka“

15.5 Školní vzdělávací program “PAVUČINKA”

Spolupráce s rodiči žáků se neustále rozvíjí. Rodiče mohou po dohodě s učitelem kdykoliv školu navštívit. Při jednání učitele s rodiči (konzultační a informační schůzky) jsou žáci přítomni. Na třídních schůzkách jsou rodiče seznamováni s aktuálním vývojem vzdělávací soustavy, učitelky představují rodičům alternativní metody práce. Pro rodiče a zákonné zástupce organizuje škola mnoho zajímavých akcí, na některých prezentují žáci své dovednosti, na jiných mají možnost rodiče spolupodílet se na jejich organizování a participovat i na jejich průběhu. Při škole pracuje Školská rada. Škola úzce spolupracuje s obcí, s PPP. Velmi dobrá je spolupráce školy s mateřskou školou, se kterou je spojena v právním subjektu. Jsou pořádány společné akce, předávány informace o dětech před zápisem k povinné školní docházce, spolupracují pedagogové i provozní pracovníci.

V naší škole se všichni dobře známe. My pedagogové žijeme společně se svými žáky v jedné obci, známe se s jejich rodiči. Mnozí z nich navštěvovali ve svém dětství naši školu, některé z nich jsme dokonce i vyučovali. Dnes na základě svých zkušeností vytváříme školní vzdělávací program, kterému jsme dali jméno „Pavučinka“. K názvu nás inspirovala skutečnost, že život v naší malé škole je vystaven právě na úzkých vzájemných vztazích mezi lidmi, na vazbách přátelství, vstřícnosti a vzájemné pomoci. Jen na nás záleží, jak pevné pouto se mezi námi vytvoří, jakou důvěru a podporu získáme od svých žáků a jejich rodičů. Ještě další asociace nás v souvislosti s názvem našeho školního programu napadá. Současné vědění a poznání světa již nelze rozdělit do striktních omezených vědních oborů a nauk, všechno souvisí se vším, jedno navazuje na druhé, jedinou informaci lze využít v mnoha oblastech. Jedno pochybení může spustit nekonečný řetěz omylů a ztrát. Nad všechny znalosti člověka se cení jeho všestrannost, pružnost a kreativita. Úkolem nás pedagogů je pomoci svým žákům vytvořit si co nejrozmanitější, nejpevnější a zároveň nejpružnější síť – pavučinku znalostí, dovedností i zájmů, přátelství a tolerance a porozumění. Naše škola tedy nepreferuje jen rozum, činnosti nebo smysly. Všechny aspekty lidského života a jeho rozvoje se vzájemně prolínají tak, aby každý obsah a každý předmět působil na smysly, myšlení, pocity a činnost. Ve vyučování budou poznávány,

představovány a rozvíjeny nejrůznější formy vzájemného soužití jedinců se všemi jejich problémy a zkušenostmi a možnostmi. To vše předpokládá nové didaktické vztahy učitele a žáka. Množství zájmů, dovedností, učebních cest, činností a schopností žáků lze rozvíjet a využívat pro vzdělávací proces jen v plně předem naplánovaném a uskutečňovaném svobodném klimatu školy. -Naše škola chce poskytnout každému rovnocenné šance – orientuje se na všeobecné univerzální hodnoty, aktivně je brání a prosazuje v praxi (lidská práva, právo jedince na vlastní rozvoj a plnohodnotný život, naplňování sociálních potřeb, uchování pestrých forem života, princip pospolitosti a vzájemnosti apod.)

Současně reflektujeme i nově stanovené celospolečenské vize:

- ekologická – život v harmonii s přírodou
- politická – život v demokraticky spravedlivé společnosti
- sociální – život v partnerské společnosti
- biologická – život v technologicky pohodlné společnosti, umožňující ovlivnit vlastní život
- postmoderně estetická – život ve společnosti kreativní
- etická – život v multikulturně tolerantní společnosti

Stanovili jsme si devatero priorit naší školy

I. Jistota

Vytváříme pohodové a vstřícné klima, zdravé prostředí. Rozvíjíme optimální vztahy mezi všemi účastníky vzdělávacího procesu. Směřujeme ke stěžejnímu cíli našeho vzdělávacího programu, jímž je celostní rozvoj osobnosti člověka.

II. Jedinečnost

Respektujeme každého člověka jako jedinečnou osobnost, která má právo na individuální přístup. Rozvíjíme dovednost sebepoznání. Podporujeme sebedůvěru žáků.

III. Jinakost

Jinakost a různorodost je základním znakem a současně podmínkou života na Zemi. Přírozenou součástí výchovy na naší škole je rozvoj pozitivních vztahů. Podporujeme životní postoje a hodnoty, směřující k respektování, toleranci a pospolitosti.

IV. Alternativa

Hledáme nové možnosti, cesty a přístupy nejen v oblasti vzdělávání dětí. Vysoce vyzdvihujeme nutnost sebevzdělávání učitelů. V rámci poskytování poradenské služby poskytované rodičům žáků nabízíme nové informace a alternativní pohledy i jim. Respektujeme možnost volby, diskutujeme, hledáme kompromisy a přijatelná řešení.

V. Aktivita

Své žáky motivujeme k činnosti a čínorodosti. Nabízíme žákům aktivity směřující k rozvíjení a uspokojování jejich zájmů. Cílem našeho působení je aktivní a samostatný žák.

VI. Autonomie

Naše škola existuje již více než půl století. Můžeme již navazovat na tradice, především se však snažíme posunout školu dál, rozvíjet tradice školy a současně vytvářet její specifičnost. Vytváříme autonomní prostředí, v němž nabízíme všem aktérům vzdělávacího procesu možnost spolupodílet se na jeho rozvoji. Uvědomujeme si zásadní odpovědnost za kvalitu výchovně vzdělávacího procesu.

VII. Kreativita

Umožňujeme žákům rozvíjet svou tvořivost a fantazii, uplatňovat svou zkušenost a osobitost. Nabízíme dětem aktivity, které vyvolávají emocionální prožitky.

VIII. Komunikace

Rozvíjíme komunikativní dovednosti žáků. Zaměřujeme se především na rozvoj čtenářských dovedností, dovedností otevřené a efektivní komunikace. Uvědomujeme si, že úspěšnost člověka závisí především na schopnostech komunikovat s ostatními lidmi.

IX. Kooperace

Vytváříme pozitivní vztahy ve skupině, ve společenství. Preferujeme týmovou spolupráci, podporujeme empatii a ochotu ke vzájemné pomoci mezi žáky. Vážíme si partnerství, a to ve všech rovinách, mezi všemi aktéry vzdělávání (učitel-žák-rodič).

Zabezpečení výuky žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami - žáci se specifickými poruchami učení

Žáci, u kterých se projevují příznaky některé z vývojových poruch učení, posíláme se souhlasem rodičů na vyšetření do pedagogicko-psychologické poradny. Při plánu a realizaci vzdělávacího procesu vycházíme z konkrétního zjištění a popisu speciálních vzdělávacích potřeb a možností žáků. Na základě vyšetření a doporučení poradny jsou pak tyto děti zařazovány do reedukační péče, výuka však zpravidla probíhá v běžné kmenové třídě, kde je žák integrován, pokud poradenské zařízení nedoporučí jiný postup. V případě, že pedagogicko-psychologická poradna nebo speciálně pedagogické centrum diagnostikuje vývojovou poruchu učení je na žádost zákonných zástupců dítěte vypracován individuální vzdělávací plán, podle kterého se s dítětem v průběhu školního roku pracuje. V něm uvádíme závěry a doporučení z vyšetření v PPP, na co se konkrétně v reedukaci zaměříme, pomůcky, které se budou při nápravě používat, způsob hodnocení, termín reedukační péče, jméno paní učitelky, která bude s dítětem pracovat. Všichni vyučující pedagogové respektují doporučení tohoto pedagoga i při běžné výuce. Při klasifikaci těchto dětí přihlížíme k vývojové poruše a hodnotíme s tolerancí. Na základě doporučení PPP, SPC je možné vzdělávat žáka v určitém předmětu v jiném postupném ročníku.

Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami - žáci zrakově a sluchově postižení

Vzdělávání žáků zrakově postižených bude probíhat formou individuální integrace. Žáci se budou vzdělávat podle zpracovaného učebního plánu běžných tříd a na základě individuálních vzdělávacích plánů. V rámci disponibilní dotace budou realizovány podle individuálních potřeb jednotlivých žáků předměty speciální péče – zejména: – prostorová orientace a samostatný pohyb zrakově a sluchově postižených – zraková a sluchová stimulace – práce s optickými pomůckami – logopedická péče – zdravotní tělesná výchova Rozvrh hodin a týdenní časové dotace budou zpracovány na každý školní rok tak, aby byl naplněn učební plán daného ročníku ve spolupráci s SPC. Podle stupně postižení bude požadována přítomnost osobního asistenta, který bude pomáhat žákovi při přizpůsobení se školnímu prostředí, bude pomáhat učitelům při komunikaci s takovým to dítětem, pomáhat při komunikaci dítěte s ostatními žáky a také při komunikaci školy s rodiči postiženého žáka.

Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami – žáci tělesné postižení

Vzdělávání žáků tělesně postižených bude probíhat formou individuální integrace. Žáci se budou vzdělávat podle zpracovaného učebního plánu běžných tříd a na základě individuálních vzdělávacích plánů. Ve spolupráci a na doporučení speciálně pedagogického centra budou realizovány změny v učebním plánu, týkající se přeřazení žáka z tělesné výchovy do zdravotní tělesné výchovy, omezení ve výtvarné výchově, pracovních činnostech, případně v ostatních předmětech. Protože škola není bezbariérová, je nutné požadovat přítomnost osobního asistenta, který bude pomáhat žákovi při přizpůsobení se školnímu prostředí, bude pomáhat učitelům při komunikaci s takovým to dítětem, pomáhat při komunikaci dítěte s ostatními žáky a také při komunikaci školy s rodiči postiženého žáka. Učitel musí žáky na přítomnost postiženého spolužáka předem připravit, stanovit pravidla chování a způsob komunikace ve třídě i mimo vyučování.

Vzdělávání žáků s autismem

Jedná se o žáky s lehčími formami autismu (s autistickými rysy). Vzdělávání těchto žáků bude probíhat formou individuální integrace. Ve spolupráci a na doporučení speciálně pedagogického centra se budou žáci vzdělávat podle zpracovaného individuálního vzdělávacího plánu. Učitel musí s žáky, stanovit pravidla chování a způsob komunikace ve

třídě i mimo vyučování s takto postiženými spolužáky. Na základě posouzení SPC o závažnosti postižení bude požadována přítomnost osobního asistenta, který bude pomáhat žákovi (jednomu či více) při přizpůsobení se školnímu prostředí, bude pomáhat učitelům při komunikaci s takovým to dítětem, pomáhat při komunikaci dítěte s ostatními žáky a také při komunikaci školy s rodiči postiženého žáka. Na základě doporučení PPP, SPC je možné vzdělávat žáka v určitém předmětu v jiném postupném ročníku.

Vzdělávání žáků s poruchami chování

Jedná se o žáky hyperaktivní, popřípadě s edukativními problémy, kteří nerespektují některé normy společenského chování, jsou nepřizpůsobiví, impulsivní a snadno unavitelní. Vzdělávání těchto žáků bude probíhat formou individuální integrace. Ve spolupráci a na doporučení pedagogicko-psychologické poradny se budou žáci vzdělávat podle zpracovaného individuálního výchovně- vzdělávacího plánu. V procesu vytváření klíčových kompetencí bude nutné klást zvýšený důraz na samostatné rozhodování, kritické myšlení, jednání bez podléhání manipulacím a výchovu k práci a ke spolupráci. Učitel musí s žáky, stanovit přesná pravidla chování a způsob komunikace ve třídě i mimo vyučování s tímto žákem. Zavést systém pochval a trestů

Vzdělávání žáků s více vadami

Vzdělávání žáků s více vadami bude probíhat formou individuální integrace. Žáci se budou vzdělávat podle zpracovaného učebního plánu běžných tříd a na základě individuálních vzdělávacích plánů. Ve spolupráci a na doporučení příslušných speciálně pedagogických center nebo PPP budou realizovány změny v učebním plánu, týkající se těchto žáků. Na základě posouzení SPC nebo PPP o závažnosti postižení bude požadována přítomnost osobního asistenta, který bude pomáhat žákovi při přizpůsobení se školnímu prostředí, bude pomáhat učitelům při komunikaci s takovým to dítětem, pomáhat při komunikaci dítěte s ostatními žáky a také při komunikaci školy s rodiči postiženého žáka. Na základě doporučení PPP, SPC je možné vzdělávat žáka v určitém předmětu v jiném postupném ročníku.

Zabezpečení výuky žáků se sociálním znevýhodněním

Tato problematika se týká žáků z rodinného prostředí s nízkým sociálně kulturním postavením, žáků s nedostatkem podpory rodinného zázemí / dítě je výchovně zanedbané, rodina z různých důvodů nemůže dítěti poskytnout potřebnou podporu při domácí přípravě

na výuku nebo se školou dlouhodobě nespolupracuje, z důvodů finanční nouze nemůže hradit učební pomůcky a učebnice apod./.. Integraci těchto žáků věnujeme patričnou specifickou péčí, pomáháme jim začlenit se mezi ostatní žáky, změnit jejich základní sociální a hygienické návyky. Tato snaha se neobejde bez spolupráce s rodiči, s dětskými a odbornými lékaři, s logopedem, s pedagogicko-psychologickou poradnou.

Zabezpečení výuky žáků mimořádně nadaných

Zařazení nadaných žáků do základního vzdělávání vyžaduje od učitelů náročnější přípravu na vyučování v jednotlivých předmětech. Pro tyto žáky je zapotřebí zvýšené motivace k rozšiřování základního učiva do hloubky především v těch vyučovacích předmětech, které reprezentují nadání dítěte. V rámci vyučování matematiky projevují tito žáci kvalitní koncentraci, dobrou paměť, zálibu v řešení problémových úloh a svými znalostmi přesahují stanovené požadavky. Umožňujeme jim pracovat na počítači (vzdělávací programy), individuálně pracovat s naučnou literaturou (hlavolamy, kvízy, záhady, problémové úlohy), i navštívit vyučovací hodiny ve vyšších ročnících.

V dalších naučných předmětech jsou jim zadávány náročnější samostatné úkoly (referáty k probíranému učivu, zajímavosti ze světa techniky...), jsou pověřováni vedením a řízením skupin.

Na žáky s hudebním nadáním klade učitel vyšší nároky odpovídající jejich dovednostem a schopnostem. Vhodným způsobem je zapojuje do činností v hodině – mohou doprovázet na hudební nástroj, předzpívat píseň.

Žákům výtvarně nadaným jsou zadávány náročnější práce – volí různé techniky, jsou podporováni v mimoškolních aktivitách, navštěvují výtvarné obory při základních uměleckých školách.

Žáci nadaní spíše technicky, manuálně zruční, jsou směřováni k zapojení do zájmových aktivit organizovaných školou nebo základní uměleckou školou. Při samotné výuce bývají pověřováni náročnějšími částmi při plnění zadaných úkolů, jsou pověřováni vedením skupiny.

Pohybově nadaní žáci jsou podporováni v rozvíjení všech pohybových aktivit, především těch, kde žák projevuje největší zájem a talent. Žáci jsou zapojováni do sportovních soutěží, ať už v rámci školy nebo mimo ni. Reprezentují školu.

Učební plán:

Předmět Jazyk český je navýšen ve 3. a 4. ročníku o jednu hodinu, v 5. ročníku o dvě hodiny z disponibilní časové dotace. Toto navýšení umožní uplatňovat ve výuce metody z projektu Čtením a psaním ke kritickému myšlení.

Anglický jazyk je vyučován od 1. ročníku, a to po jedné hodině týdně v 1. a 2. ročníku (z disponibilní časové dotace). Hlavním cílem je prvopočáteční seznámení se s jazykem, uplatnění hry a audio-orální výcvik při osvojování slovní zásoby. Od 3. ročníku je předmět vyučován po třech hodinách týdně. Cílem je osvojení si dovedností komunikace v cizím jazyce a seznámení se s životem v cizích zemích.

Předmět Matematika je posílen ve 2. až 5. ročníku po jedné hodině z disponibilní časové dotace. Cílem je osvojování si dovedností pro řešení problémů a automatizace algoritmů.

Předmět Informatika je vyučován ve 4. a 5. ročníku po jedné hodině týdně (z disponibilní časové dotace). Tento předmět slouží jednak k základnímu seznámení s obsluhou počítače a využívání internetu, jednak k práci s výukovými programy, kdy se procvičují další předměty (např. ČJ, M, PRV)

Předmět Prvouka je vyučován v 1. – 3. ročníku.

Předmět Přírodověda je vyučován v 4. a 5. ročníku, s časovou dotací 1 hodina týdně.

Předmět Vlastivěda je vyučován v 4. a 5. ročníku, s časovou týdenní dotací 2 hodiny týdně.

Myslím si, že program naší školy je rozhodně velmi profesionální a kvalitní a ze své zkušenosti mohu posoudit, zcela realizovatelný. Žákům naší školy se dostává nejen kvalitní výuky, ale i velmi citlivého přístupu všech učitelů. Důkazem toho je, že se děti i po opuštění naší školy často vracejí, bývalí žáci, jsou nám dobrovolně k ruce při školních akcích.

15.6 Závěr ŠVP „Pavučinka“

Jednoznačnou výhodou naší školy je, že se rodiče i učitelé velmi dobře znají. Je to dáno i tím, že někteří rodiče sami školu navštěvovali a žijí v Dětrichově dlouhá léta. Tato výhoda se projevuje v důvěře, jak ze strany rodičů, tak ze strany dětí k učitelům. Dalším kladným specifickým je, že se i děti velmi dobře znají a to už od mateřské školy. Děti máme rozděleny do dvou tříd, v jedné třídě je umístěn první a druhý ročník a v druhé třídě je třetí, čtvrtý a pátý ročník. Počet žáků v každé třídě je přibližně do deseti žáků i méně. Každá učitelka se tedy může dětem věnovat velmi individuálně. Při práci jsou děti často vedeni k samostatnosti. Pokud něčemu nerozumí v době, kdy se učitel věnuje jiné třídě, osloví nejprve spolužáka, aby mu pomohl s vyřešením problému, nebo se pokusí vyhledat informace v knížce, internetu, encyklopedii. Žáci jsou přirozenou cestou vedeni k samostatnosti, komunikaci se spolužáky a pomáhání si navzájem. Děti si začaly raději dělat mezi sebou bariéry typu: zvednutý penál, ruka, jako clona a bariéry se vyskytovaly i v komunikaci. Pomoc druhému nebyla příliš podporována, ale naopak byla trestána. Nyní vidím, jak důležité je vést děti k vzájemné pomoci a komunikaci, jak tomu je na naší škole. Jsem moc ráda, že mohu v málotřídní škole učit a doufám, že ještě dlouho učit budu. Věřím, že starosta obce udělá vše pro to, aby naše škola nadále fungovala. Smutné ale je, že musíme za vzdělávání našich dětí bojovat, na místo toho, aby bylo samozřejmostí. To je důvod k zamyšlení. Obdiv si zaslouží všichni, kdo bojují o udržení své málotřídní školy a vzdělávání dětí v přirozeném prostředí.

16 ZÁVĚREM DIPLOMOVÉ PRÁCE

Diplomová práce se zabývala specifickými faktory heterogenních tříd v české málotřídní škole. Zkoumala faktory ovlivňující výhody a nevýhody věkově smíšených ročníků a málotřídních škol z pohledu zainteresovaných osob. Autorka práce výzkumným šetřením reflektovala faktory, které ovlivňují negativa i pozitiva heterogenních tříd z pohledu odborné analýzy, ale i laické veřejnosti. Do výzkumného šetření zainteresovala čtyři odlišné skupiny respondentů, starosty obcí s málotřídní školou, ředitelé, učitelé málotřídních škol a rodiče. Analýzou tohoto výzkumného šetření byly komentované dva dotazníky a dva nástroje pro interview, které byly zpracovány metodou smíšeného designu.

Cílem diplomové práce na téma „Specifika heterogenních tříd v české málotřídní škole“ bylo blíže specifikovat pojem heterogenní vzdělávání málotřídních škol. Dílčím cílem bylo sledovat specifické výhody a nevýhody, organizaci výuky, užití vhodných vyučovacích metod pro věkově smíšené ročníky, klima málotřídní školy, vztahy mezi dětmi, pedagogy a rodiči.

Pro vymezení odborných pojmů autorka nastudovala mnoho odborné literatury a snažila se co nejlépe všechny pojmy objasnit. Výzkumným šetřením zjistila, že není potřeba zpracovávat didaktiky pro vyučování v heterogenním prostředí málotřídních škol, protože nejde o nic jiného než o vyučování rovné běžným plně organizovaným školám. Pro potvrzení autorčina předpokladu bylo umožněno nahlédnout do ŠVP „Pavučinka“ konkrétní školy, na které autorka působí. Autorka se na tvorbě „Pavučinky“ částečně podílela. Z tohoto ŠVP vyplývá, že vzdělávací cíle i kompetence jsou rovné s plně organizovanou školou. Jediné čím se liší heterogenní třída v málotřídní škole od školy plně organizované je větší spolupráce školy s rodiči, bližší vztahy mezi učiteli, učiteli a rodiči, učiteli a žáky. Tyto pevnější vazby poodhalily vstřícné a klidné klima školy pro všechny zainteresované. Většina učitelů, ředitelů mají svou práci rádi i přes některá negativní hodnocení veřejnosti. Značná negativa vyplynula z přetěžování ředitelů administrativní prací a z náročných příprav učitelů pro více ročníků najednou.

Odborný výzkum by těmto školám pomohl překonat staré označení „cejchu“. Větší pozornost by si zasloužilo heterogenní vzdělávání málotřídních škol i od ministerstva školství. Ukazuje se jako velmi žádoucí, aby se ředitelé škol nemuseli zabývat zbytečnou administrativou a mohli se raději věnovat své práci a zcela se zbavit onoho věčně

zmiňovaného „cejchu“. Ukazuje se, že není třeba pomáhat velkým organizacím, ve kterých působí velký počet administrativních pracovníků. Pomoc by měla směřovat k menším školám, které žádné administrativní pracovníky nemají a přitom jsou důležitým vzdělávacím článkem naší vzdělávací soustavy. Autorka věří, že by její práce mohla inspirovat odbornou veřejnost k provedení rozsáhlejšího výzkumu, který by pomohl odstranit všechna negativa v práci málotřídních škol.

17 POUŽITÁ LITERATURA

ANSELM, Strauss a Juliet CORBINOVÁ. *Základy kvalitativního výzkumu*. Boskovice: Albert, 1999. ISBN 80-85834-60X.

BELZ, Horst a Marco SIEGRIST. 2001. *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení: východiska, metody, cvičení a hry*. vyd. 1. Praha : Portál, 2001. ISBN 80-7178-399-4.

EMMEROVÁ, Kateřina. *Málotřídky v současném prostředí českého venkova*. In: *studia pedagogika-Sborník prací Folozof. fak.Brněnské univerzity, Řada pedagogická*, 2000, č. 34

GRECMANOVÁ, Helena. *Klima školy* 1. vyd. Olomouc: Hanex, 2008. ISBN 978-807409-010-3.

HAVLÍNOVÁ, Miluše a kol. *Jak měnit a rozvíjet vlastní školu? O individuálních projektech škol*. Praha: Agentura Strom, 1994. ISBN 80-901662-2-9.

HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum, základní metody a aplikace*. 1. Praha:Portál, 2005. ISBN 80-7367-040-2.

HORÁK, Oldřich. *Praxe na škole málotřídní*. Brno: Komenium, 1946.

CHRÁSTKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu*. 1. vyd. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1369-4.

JOHNSON, David a Roger JOHNSON. *Cooperation and Competition. Theory and Research*. Edina, Interaction Book Company 1989.

KARNSOVÁ, Michelle. *Jak budovat dobrý vztah mezi učitelem a žákem*. Praha: Portál, 1995. ISBN 80-7178-032-4.

KASÍKOVÁ, Hana. *Kooperativní učení, kooperativní škola*. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-167-3.

KASÍKOVÁ, Hana. *Kooperativní učení a vyučování*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2001. ISBN 80-2460-192-3.

KURELOVÁ, Milena. *Učitelská profese v teorii a praxi*. Ostrava: Repronis, 1998. ISBN 80-7042-138-X.

KVALSUND, Ragnvald. *School and Lokal Community-Dimensions of Change. A Review of Norwegian research*. Lille: Ecer, 2001

KYRIACOU, Chris. *Klíčové dovednosti učitele*. 2. vyd. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-965-8.

MAREŠ, Jirí a Stanislav JEŽEK. *Sociální klima školy* [online]. c2003 – 2005. dostupné z WWW: <http://www.klima.pedagogika.cz/skola/index.html>.

- MATĚJČEK, Zdeněk. *Dyslexie-specifické poruchy čtení*. 3 vyd. Jinočany: H&H, 1995. ISBN 80-7021-097-4.
- MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC. *Výukové metody*. 1. vyd. Brno: Paido, 2003. ISBN807315039-5.
- MAŇÁK, Josef a kol. *Alternativní metody a postupy*. Brno: MU, 1997. ISBN 80-210-1549-7
- NOVÁČKOVÁ, Jana. *Mýty ve vzdělávání*. Kroměříž: Spirála, 2001. ISBN80-901873-4-X.
- PELIKÁN, Jiří. *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. Praha: Karolinum, 2006. ISBN 80-7184-569-8.
- PRŮCHA, Jan. *Alternativní školy a inovace ve vzdělání*. 3. vyd. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-7178-999-4.
- PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. 5. vyd. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0456-5.
- PRŮCHA, Jan. *Přehled pedagogiky: úvod do studia oboru*. 2. vyd. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7178-944-5.
- SILBERMAN, Mel a Karen LAWSONOVÁ. *101 METOD pro atraktivní výcvik a vyučování*. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-124-X.
- STARÁ, Jana. *Návody a rady, jak vypracovat slovní hodnocení*. Praha: Raabe, 2006. ISBN 80-86307-28-X.
- TUPÝ, Karel. *Problémy malotřídních škol a samostatné práce žáků*. Brno: Krajský pedagogický ústav v Brně, 1972. č. 889/451-Wg.
- TRNKOVÁ, Kateřina. *Málotřídka a rodiče*. In *škola a rodina*. Brno: MU, 2004. ISBN 80-210-3598-6.
- TRNKOVÁ, Kateřina, KNOTOVÁ, Dana a Lucie CHALOUPKOVÁ. *Málotřídní školy v České republice*. Brno: Paido, 2010. ISBN 978-80-7315-204-8.
- VALACHOVÁ, Pavla. *Málotřídní školy, minulost a současnost*. Učitelské noviny. 2005, roč. 2005, č. 10, s. 2. [online]. c2010 - 2012
- VALIŠOVÁ, Alena, KASÍKOVÁ, Hana. a kol. *Pedagogika pro učitele*. 1. vyd. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1734-0.
- VÁŇOVÁ, Růžena. RÝDL, Karel a Josef VALENTA. *Výchova a vzdělání v českých dějinách*. 4. díl. Praha: UK, 1952. ISBN 80-7066-607-2.
- VEENMAN, Simon. *Combination Classes Revisited*. Educational Research and Evaluation, 1997.

Vyhláška č. 48/2005 Sb. *O základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky ze dne 18. ledna 2005.* dostupné z WWW:
<http://www.msmt.cz/Files/HTM/SPInformace-vystupni-hodnoceni-web2.htm>

18 ANOTACE

Jméno a příjmení:	Hana Bakalářová
Katedra:	Katedra primární a preprimární pedagogiky
Vedoucí práce:	Mgr. Dominika Provázková Stolinská, Ph.D.
Rok obhajoby:	2016

Název práce:	SPECIFIKA HETEROGENNÍCH TŘÍD V ČESKÉ MÁLOTŘÍDNÍ ŠKOLE
Název v angličtině:	SPECIFICS OF HETEROGENEOUS CLASSES IN CZECH INCOMPLETE SCHOOL
Anotace práce:	Diplomová práce se zabývala specifickými faktory heterogenních tříd v české málotřídní škole. Zkoumala faktory ovlivňující výhody a nevýhody věkově smíšených ročníků a málotřídních škol z pohledu zainteresovaných osob. Autorka práce výzkumným šetřením reflektovala faktory, které ovlivňují negativa i pozitiva heterogenních tříd z pohledu odborné analýzy, ale i laické populace.
Klíčová slova:	Heterogenní třídy, málotřídní školy, výzkumné šetření, klima, kooperace, individuální přístup, prosociální chování, proces výuky
Anotace v angličtině:	The thesis deals with specific factors of heterogeneous classes in a Czech small class school. Examined were the factors affecting the advantages and disadvantages of mixed age classes and small class schools from the perspective of stakeholders. The author of this research works reflected on the factors that influence the negatives and positives of heterogeneous classes from the perspective of professional analysis, but also the general opinion.
Klíčová slova v angličtině:	Heterogeneous classes, small class school, a research, climate, cooperation, individual approach, prosocial behaviour, teaching process
Přílohy vázané v práci:	
Rozsah práce:	99
Jazyk práce:	čeština