

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra primární a preprimární pedagogiky

Diplomová práce

Dagmar Kučerová

Vzdělávání na malotřídních školách

Čestné prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně pouze s využitím informačních zdrojů uvedených v seznamu použitých zdrojů a literatury.

V Olomouci dne 25. března 2013

podpis autora práce

Poděkování

Děkuji Mgr. Dominice Stolinské, Ph.D. za odbornou pomoc, vstřícnost, podnětné rady a připomínky při vedení mé diplomové práce.

Dále děkuji všem respondentům za ochotný a vstřícný přístup při poskytování rozhovorů.

Poděkování patří také mé rodině za podporu a trpělivost.

Obsah

Úvod	8
I. Teoretická část	11
1. Vymezení základních pojmů	12
1.1 Primární a základní vzdělávání.....	12
1.2 Malotřídní škola	13
2. Vývoj primárního školství	15
2.1 Historie	15
2.1.1 Období budování sítě primárních škol	15
2.1.2 Období první Československé republiky	16
2.1.3 Období socialistického Československa	17
2.1.4 Období po roce 1989	20
2.2 Současnost	22
2.2.1 Kurikulární dokumenty v ČR	22
2.2.2 Vnější a vnitřní proměna školy	22
3. Pojetí a cíle základního vzdělávání.....	24
3.1 Pojetí vzdělávání v historickém kontextu	24
3.2 Současné pojetí.....	25
3.2.1 Klíčové kompetence	27
4. Obsah a struktura primárního vzdělávání	30
4.1 Pohled do historie	30
4.2 Současné pojetí	31
4.2.1 Vzdělávací oblasti	31
4.2.2 Průřezová témata	33
5. Malotřídní školy	35
5.1 Vnitřní klima malotřídní školy	35

5.2	Malotřídní školy a venkov	35
5.2.1	Podoby malotřídních škol	35
5.2.2	Malotřídní školy – školy venkovské	36
5.2.3	Centrum kultury	38
6.	Organizace výuky na malotřídních školách	39
6.1	Typy výuky	39
6.1.1	Výuka v bžích	39
6.1.2	Výuka v odděleních	40
6.1.3	Rozšířené vyučování	40
6.1.4	Další možnosti organizace výuky	41
6.2	Rozdělení škol podle počtu tříd a jejich organizace	42
6.2.1	Jednotřídní škola	42
6.2.2	Dvoutřídní škola	42
6.2.3	Trojtrídní škola	43
6.2.4	Čtyřtrídní škola	43
6.3	Variety seskupování ročníků do tříd	43
6.3.1	Varianta A (1. a 2., 3. a 4. ročník)	44
6.3.2	Varianta B (1. a 3., 2. a 4. ročník)	44
6.3.3	Varianta C (1. a 4., 2. a 3. ročník)	45
7.	Malotřídní školy jako školy alternativní	46
7.1	Alternativní školy	46
8.	Učitelé na malotřídních školách	49
8.1	Kvalifikovanost učitelů a jejich vzdělávání	49
8.1.1	Kvalifikovanost učitelů	49
8.1.2	Vzdělávání učitelů	50
8.2	Personální obsazení	52
8.3	Vlastní výuka	52

8.3.1	Přímé vedení a samostatná práce žáků	53
8.3.2	Časté chyby při výuce	53
9.	Řízení malotřídních škol	55
9.1	Škola jako organizace	55
9.2	Ředitelé malotřídních škol	56
9.3	Zřizovatelé malotřídních škol	59
9.3.1	Nejčastější důvody zřizování škol v malých obcích	60
9.3.2	Financování malotřídních škol	62
II.	Empirická část	63
10.	Výzkumná sonda	64
10.1	Cíle výzkumné sondy	64
10.1.1	Výzkumná sonda A	64
10.1.2	Výzkumná sonda B	64
11.	Použitá metoda výzkumné sondy	65
11.1	Rozhovor	65
11.2	Vlastní realizace rozhovoru	65
11.2.1	Výzkumná sonda A	65
11.2.2	Výzkumná sonda B	66
Fáze A	67
12.	Charakteristika výzkumného souboru	67
12.1	ZŠ a MŠ 1	67
12.2	ZŠ a MŠ 2	68
12.3	ZŠ a MŠ 3	68
12.4	ZŠ a MŠ 4	68
12.5	ZŠ a MŠ 5	69
12.6	ZŠ 6	69
12.7	ZŠ a MŠ 7	69

13.	Vyhodnocení získaných dat	70
	Fáze B	85
14.	Charakteristika výzkumného souboru	85
14.1	ZŠ A	85
14.2	ZŠ B	86
14.3	ZŠ C	86
14.4	ZŠ D	86
15.	Vyhodnocení získaných dat	87
16.	Shrnutí výsledků výzkumné sondy	99
	Závěr	102
	Seznam použitých zkratk.....	104
	Seznam literatury.....	105
	Přílohy	

Úvod

Pro svou diplomovou práci jsem si vybrala téma „Vzdělávání na malotřídních školách“ a to z více důvodů. Jedním z nich je skutečnost, že toto téma je mi velice blízké, jelikož jsem na malotřídní škole učila asi 3 roky. Dále se mi zdá, že by si malotřídní školy zasloužily větší pozornost, než je jim doposud věnována. A také bych ráda ukázala, že malotřídní školy mají svůj význam a místo v našem školském systému, poskytují žákům plnohodnotné vzdělávání jako školy plně organizované a vytváří svou organizační strukturou jakousi alternativu k běžným základním školám.

Práce by měla upozornit na stálou existenci těchto typů škol, jejich různé varianty od jednotřídek po víceleté školy a také na práci učitelů, kteří odvádí náročnou práci nejen ve výuce spojených ročníků, ale také v oblasti zájmových činností a kulturního života obce.

Teoretická část se bude zabývat **obecným přehledem a charakteristikou malotřídních škol**. Pro představu, jakými fázemi naše malotřídní školství prošlo, než dostalo dnešní podobu, je uveden přehled **vývoje těchto škol**, jejich pojetí, změn obsahu, cílů, struktury v historicko-srovnávací perspektivě. Kapitola nastíní také **současnou situaci a kroky**, kterými se bude naše školství ubírat **v příštích letech**. Ukáže, jaký **přínos** mají **malotřídní školy pro žáky**, zaměří se také na **učitele jako organizátory učebního času**, na jejich **kvalifikovanost**, vzdělávání a osobnostní kvality, na **typy výuky** a jednotlivé **varianty seskupování ročníků** do tříd s jejich **klady a zápory** a také na prostředí malotřídních škol, coby škol venkovských a alternativních. Poslední kapitola této části je věnována řízení malotřídních škol, jejich ředitelům a zřizovatelům.

Jelikož se během práce bude operovat s pojmy, jako jsou **primární vzdělávání, základní vzdělávání a malotřídní škola**, první kapitola objasňuje význam těchto pojmů a rozdílů mezi nimi. Následující kapitola **uvádí do problematiky malotřídního školství** stručným přehledem jeho vývoje od vzniku školského zákona v roce 1774 až po současnost. Zabývá se nejen změnami v organizační struktuře, v počtech žáků ve třídách, v délce povinné školní docházky, ale také **současnými kurikulárními dokumenty a změnami**, které naše školství v nejbližších letech čekají.

Třetí kapitola **seznamuje s pojetím a cíli základního vzdělávání**, s jejich vývojem opět od roku 1774 po současné pojetí s podnětným prostředím, přihlížející k individuálním potřebám každého dítěte. Krátce také **přiblíží dokumenty**, z kterých vychází současná

vzdělávací politika a předloží krátkou charakteristiku **klíčových kompetencí** a jejich **význam** pro život každého jedince.

Od zavedení povinné školní docházky v roce 1774 do dnešní doby došlo také ke změnám v **obsahu** a **struktuře** primárního vzdělávání, krátký **přehled** tohoto **vývoje** nabízí čtvrtá kapitola. Část zabývající se současností poskytuje stručný **přehled vzdělávacích oblastí** a jejich oborů a také stručnou charakteristiku **průřezových témat**, která jsou postupně zařazována do výuky dle konkrétního ŠVP na každé škole.

Pátá kapitola představí **malotřídní školy** jako typické školy venkova, poodhalí **vnitřní klima** školy, přiblíží celkové **prostředí venkova** s jeho obyvateli z hlediska **vzdělanosti** a **demografického vývoje**. Ukáže také venkov jako pokračovatele tradic a malotřídní školy v roli **kulturně-výchovných center**.

Určitě jedna z nejnáročnějších činností učitele malotřídní školy je organizace vyučování, na které záleží efektivita celého vzdělávacího procesu. Šestá kapitola představí různé **typy výuky** na malotřídních školách, **rozdělení škol** podle počtu tříd s krátkou charakteristikou jednotlivých škol a také s možnostmi **seskupování ročníků** do tříd s uvedením **výhod a nevýhod** pro každou variantu.

Malotřídní školy jsou často přirovnávány svým celkovým pojetím (přístupem, jinou vnitřní organizací) ke školám alternativním. Zda tomu tak ve skutečnosti je, co jsou to **alternativní školy** (příklady se stručnou charakteristikou) a do jaké míry naplňují malotřídní školy toto přirovnání, osvětluje sedmá kapitola.

Hlavní komunikační partnery učebního procesu představují **učitelé** a žáci, kapitola osmá je věnována učitelům jako **organizátorům** učebního času, nabízí pohled na otázku **kvalifikovanosti** a **vzdělávání** učitelů v historickém kontextu, všímá si osobnostních kvalit učitelů malotřídních škol a je zaměřena také na **vlastní vyučovací proces** s uvedením nejčastějších chyb, kterých se učitelé na těchto typech škol dopouští.

Poslední kapitola je zaměřena na oblast **řízení malotřídních škol**, zejména pak na **ředitele**, jejich **osobnost**, **manažerské schopnosti**, potíže spojené s provázáním jednotlivých činností a konečně i na **zřizovatele**, důvody, které je i přes značnou ekonomickou náročnost vedly ke zřízení a provozování škol a jakými způsoby **finančně zajišťují provoz** a rozvoj těchto zařízení.

Empirická část je zaměřena na vytvoření obrazu současné malotřídní školy a poté na samotné žáky malotřídních škol. V této části jsou vytýčené **dva hlavní cíle**. **První** z nich je

zmapování situace na malotřídních školách v určité oblasti, **vytvoření souboru informací**, které by přiblížily fungování a organizaci malotřídních škol v současnosti, pozitiva, negativa, úskalí, personální obsazení, provozování aktivit v zájmu obce, spolupráce a komunikace s plně organizovanými školami a další. **Druhý** cíl je nasměřován na druhé stupně plně organizovaných škol. Úkolem je zjistit, **jak se žáci malotřídních škol vyrovnávají se změnou prostředí a kolektivu** při přechodu na druhý stupeň, zda nemají nějaké **problémy s adaptací**. Středem zájmu nebudou jen žáci, pozornost bude rovněž upřena na případnou spolupráci plně organizovaných škol s malotřídkami a pohled učitelů druhého stupně ZŠ na význam a existenci malotřídních škol.

K naplnění těchto cílů dojde na základě provedení výzkumné sondy **kvalitativního charakteru** ve fázi A na malotřídních školách a ve fázi B na školách plně organizovaných. Použitou metodou výzkumné sondy bude **rozhovor** s učiteli na obou typech škol.

Na základě analýzy odpovědí bude vytvořen ve fázi A **soubor informací** poskytující přehled o **fungování** současných **malotřídních škol**, jejich personálním obsazení, kvalifikovanosti pedagogických pracovníků, působnosti na poli kulturním i volnočasových aktivit. Zabývat se bude krátce také ŠVP a jeho vlivem na výběr učebnic. Jelikož většina nedorozumění vniká špatnou či žádnou komunikací, je jedna z otázek zaměřena na zjišťování míry komunikace a spolupráce mezi malotřídními a plně organizovanými školami. Vzhledem k náročnosti vyučovacího procesu se nabízí možnost většího podílu rodičů na přípravě dětí do školy a jedna z otázek ukáže, zda tomu skutečně tak je. **Závěr fáze A** bude patřit celkovému zhodnocení **přínosu malotřídních škol** z pohledu jejich učitelů.

Fáze B pak bude pokračovat **na plně organizovaných školách**, kam žáci malotřídních škol přecházejí. **Zaměřena** bude zejména **na žáky** a zjišťování, zda nemají nějaké **problémy s adaptací** v novém prostředí a kolektivu a jakého druhu jsou, dále na **jejich znalosti**, získané **návyky** apod. Sonda bude také zjišťovat, zda rozdílný ŠVP nějakým způsobem neovlivňuje plynulý přechod těchto žáků na jiný typ škol. I tady nechybí otázka týkající se komunikace a spolupráce, zajímavé bude možná srovnání pohledu učitelů jednotlivých typů škol. Jedna z otázek se bude rovněž týkat rodičů, zejména jejich spolupráce s učiteli (školou) a srovnáním s rodiči žáků plně organizovaných škol. **Závěr fáze B** bude podobně jako u fáze A patřit celkovému zhodnocení **přínosu malotřídních škol**, tentokrát z pohledu učitelů škol plně organizovaných.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1. Vymezení základních pojmů

Je velmi důležité vymezit hned v začátku diplomové práce základní pojmy, jako jsou: „primární vzdělávání“, „základní vzdělávání“ a „malotřídní škola“, aby došlo k ujasnění významu jednotlivých pojmů a rozdílů mezi nimi, jelikož se s těmito pojmy bude průběžně pracovat.

1.1 Primární a základní vzdělávání

Primární vzdělávání znamená počátek systematického vzdělávání (neboli povinné školní docházky). V českém vzdělávacím systému pod toto označení spadají: první stupeň základních škol, speciální základní školy, zvláštní školy (stupeň 1 a 2) a školy pomocné. S termínem „primární vzdělávání“ se setkáváme především v souvislosti se vzdělávacími systémy v zahraničí, v prostředí českého vzdělávacího systému je užíván termín „základní školství.“¹

Primární vzdělávání zahajuje vzdělávací proces lidí, navazuje na vzdělávání preprimární, které není povinné. Žáci zahajují povinnou školní docházku² v České republice (dále jen ČR) při dosažení věku 6 let a délka primárního vzdělávání je stanovena na dobu pěti let. Po obsahové stránce se vzdělávání soustředí především na dovednosti čtení, psaní, počítání a vytváření postojů a vědomostí o světě.

Základní vzdělávání zahrnuje primární vzdělávání a nižší sekundární vzdělávání. V ČR je uskutečňováno v ucelené školské instituci, kterou tvoří základní škola. Základní vzdělávání znamená přípravnou fázi pro další (vyšší sekundární) vzdělávání, délka jeho trvání je u nás 9 let. Pojmy „primární vzdělávání“ a „základní vzdělávání“ spolu úzce souvisí, v některých zemích se tyto pojmy kryjí, jinde tvoří „základní vzdělávání“ část „vzdělávání primárního“ (Průcha, 1999).

V současné době tvoří základní vzdělávání povinnou fázi vzdělávání pro všechny děti v ČR a jeho hlavním cílem je položení základů pro další celoživotní učení (NÚV)³.

1 Základní školství se dále rozlišuje na 1. stupeň a 2. stupeň (Průcha, 1999).

2 Povinnost plnění školní docházky vyplývá z §36 a §43 školského zákona 561/2004 Sb. dostupný z <http://www.msmt.cz/dokumenty/uplne-zneni-zakona-c-561-2004-sb>

3 Národní ústav pro vzdělávání

1.2 Malotřídní škola

Než se dostaneme k samotné problematice malotřídního školství, měli bychom pojem „malotřídní škola“ nejdříve vysvětlit. V průběhu let se měnil nejen obsah tohoto pojmu, ale také název samotný například „škola s malým počtem tříd.“ Ale tomuto tématu se budu věnovat v dalších kapitolách.

Podle školského zákona č. 561/2004 Sb. probíhá základní vzdělávání na základních školách (dále jen ZŠ) v devíti ročnících rozdělených na první a druhý stupeň a tam, kde není možné zřídit všech 9 ročníků, může být zřízena škola, která nemá všechny ročníky⁴. Malotřídní školy tedy nejsou definovány jako zvláštní organizační forma výuky na ZŠ, ale rozlišují se školy úplné, se všemi devíti ročníky, a školy neúplné, které mají méně než devět ročníků. Malotřídní školy se tak řadí do kategorie neúplných škol (Trnková, Knotová, Chaloupková, 2010).

Význam pojmu malotřídní škola se v průběhu let měnil, v 60. letech minulého století byla tímto názvem označována pouze „škola, která má *ve třídě buď všechny ročníky, nebo v každé třídě více než jeden ročník*“ (Musil, Sedláček, 1964, s. 5).

V současnosti se význam tohoto pojmu posunul do trošku jiné roviny. „*Za malotřídní školu je označována taková škola, v jejíž alespoň jedné třídě jsou vyučováni žáci více než jednoho ročníku*“ (Trnková, Knotová, Chaloupková, 2010, s. 11).

V současné době mají plně organizované školy v České republice na prvním stupni pět ročníků a na druhém stupni ročníky čtyři. Malotřídní organizace může v současnosti probíhat pouze na prvním stupni ZŠ, přičemž takováto škola, pokud má být považována za malotřídní, má pak méně než pět tříd. Přestože česká legislativa pojem malotřídní škola nepoužívá, nadále se tento název objevuje v některých školských dokumentech jako např. ve Výročních zprávách⁵ (Trnková, Knotová, Chaloupková, 2010).

4 Přesné znění viz organizace základního vzdělávání §46 školského zákona 561/2004 Sb.

5 Povinnost MŠMT vydávat každoročně Výroční zprávu o stavu a rozvoji výchovně vzdělávací soustavy vyplývá ze zákona č. 567/1995 Sb. (Trnková, Knotová, Chaloupková, 2010).

Pro malotřídní školy v zahraničí jsou používány ekvivalentní názvy (například v angličtině – *small school with composite class*), které nemusí nutně vyjadřovat malotřídní školu ve stejném slova smyslu, jak ji chápe naše kultura. Může se jednat pouze o malé školy, které jsou jinak plně organizované, ale řeší podobné problémy jako malotřídky (Trnková, Knotová, Chaloupková, 2010).

2. Vývoj primárního školství

Pro získání určitého vhledu do celé problematiky malotřídního školství, jsou uvedeny v první části této kapitoly nejdůležitější etapy vývoje primárního školství (jehož je součástí) u nás od vzniku školského zákona roku 1774 až po současnost. Kapitola uvádí, nejen jak se postupně měnila organizační struktura výuky, počty žáků ve třídách, délka povinné školní docházky, ale také snahy o postupné rušení malotřídních škol a jejich částečnou obnovu po listopadu roku 1989. Druhá část bude patřit současným českým kurikulárním dokumentům a reformám, kterými naše školství prochází, což nastíní alespoň v základech směr, kterým by se mělo naše školství v příštích letech ubírat.

2.1 Historie

2.1.1 Období budování sítě primárních škol

První primární školy na našem území vznikaly za vlády Marie Terezie po školských reformách v roce **1774**, kdy byla zavedena povinná šestiletá školní docházka a na základě reformního návrhu J. I. Felbigera tak **vznikly tři typy škol** (triviální, hlavní a normální). **Všechny** tyto školy byly **organizovány jako malotřídní** školy a výuka zde probíhala v odděleních. Zpočátku na jednoho učitele připadalo až 80 žáků při celodenní výuce. Další třída mohla být otevřena teprve tehdy, pokud počet žáků překročil hranici 100. Tehdy se ještě nepoužíval pojem malotřídní škola, tento termín se začal používat až v roce 1869 s novým školským zákonem, kdy byla také prodloužena povinná školní docházka z šesti na osm let (Trnková, Knotová, Chaloupková, 2010).

Marie Terezie prostřednictvím svých reforem položila základy novodobé školské soustavy, na jejímž základě docházelo k postupnému omezování práv církve nad školstvím, až církve nakonec úplně ztratila v této oblasti svůj rozhodující vliv (Veselá, 1992).

Výuka probíhala v celé monarchii **v německém jazyce**, pouze tam, kde děti ani učitel němčinu neovládali, se mohlo vyučovat **česky**, a to **jen ve školách triviálních** či v **nejnižších ročnících škol hlavních**. Školským zákonem z **roku 1805** byly z výuky trivie **vyřazeny reálie** a výuka zbylé části trivie se stala jen jakýmsi doplňkem náboženství, které na školách převládalo. Povinnost školní docházky pro venkovské děti byla uvolněná, takže v době, kdy bylo zapotřebí pomáhat doma v hospodářství, nechodily děti do školy, vzdělávání v takových

podmínkách značně ztěžovalo a brzdilo práci učitele a vůbec celé vzdělávání (Řeřichová, 1999).

S příchodem nového školského zákona v roce **1869** byly kromě zmíněného **prodloužení povinné školní docházky** vytvořeny také **nové druhy škol**. Na vesnicích byly zřizovány školy **obecné** a ve městech školy **městské**. Oba typy škol se od sebe lišily náročností osnov – na školy obecné nebyly kladené takové vysoké požadavky jako na školy městské. Přestože vznikaly různé návrhy na snížení počtu žáků ve třídách, neboť způsob této výuky byl pro učitele velmi náročný, nedostalo se jim odezvy. Kromě jednotřídních, troj-pětitřídních, šesti-osmitřídních byly **nejrozšířenější školy dvoutřídní** (Trnková, Knotová, Chaloupková, 2010).

2.1.2 Období první Československé republiky

V období první Československé republiky se neuskutečnila žádná školská reforma, celé školství bylo řízeno na základě zákona z roku 1869, a přestože politická reprezentace byla přesvědčena o naléhavosti školské reformy, byla v tomto směru postoupena jen dílčí opatření (Řičánková, 2011).

Jedním z těchto opatření byl v roce **1922 Malý školský zákon**, který nově upřesnil fungování malotřídních škol a **stanovil počet žáků v malotřídkách**. Postupně se měl v první vlně (1922/23 – 1926/27) počet žáků v jedné třídě **snížovat** na 80, poté na 65 (1927/28 – 1931/32). Následovala druhá vlna, při níž mělo dojít ke snížení **až na 50 žáků v jednotřídkách a 60 žáků** v ostatních **obecných školách** a to v letech 1932/1933. Tento postup se zdál být velmi pomalý, nakonec však snižování pomohl demografický vývoj (snížení porodnosti a větší úmrtnost v důsledku první světové války). Poklesu žáků ve třídách napomohl též vzrůstající počet nově otevřených škol - asi 1141. Přehled o počtech žáků na přelomu 19. a 20. století ukazuje tabulka č. 1 (Trnková, Knotová, Chaloupková, 2010).

Tabulka č. 1: Počty malotřídních škol na českém území na přelomu 19. a 20. století

Školy	Rok	
	1895 (podíl v %)	1910 (podíl v %)
Jednotřídní	428 (15,5 %)	498 (15,4 %)
Dvoutřídní	920 (33,4 %)	1055 (32,6 %)
Troj-pětitřídní	1355 (49,1 %)	1620 (50 %)
Šesti-osmitřídní	54 (2 %)	64 (2 %)
Celkem	2757 (100 %)	3237 (100 %)

Zdroj: Šafránek, 1918 In Trnková, Knotová, Chaloupková, 2010, s. 19.

Základní školství bylo stále z větší části **organizováno jako malotřídní** a pracovalo podle **zvláštních osnov**, v nichž byl stanoven vyučovací obsah pro oddělení. Do oddělení byly zařazovány děti nejbližší věkové skupiny, **vyučovací obsah byl krácen**. Malotřídní školy tak byly postaveny do role škol poskytujících nižší úroveň kvality vzdělání. Obyvatelstvo malých vesnic, kde se většina těchto zařízení nacházela, se zdálo být znevýhodněno větší vzdáleností od měst a měšťanských škol a také špatnou dostupností.

Snahu o reformu školství měl také Václav Příhoda, který požadoval zřízení obecných škol na základě rozhodnutí školských okresů. Vedlo by to k vytvoření sítě pouze plně organizovaných škol, ve kterých by pro každý ročník byla vytvořena jedna třída. Chtěl také sjednotit vzdělávací obsah a rozsah učiva tak, aby malotřídky dosahovaly stejné úrovně jako školy plně organizované. Jediný rozdíl připustil v oblasti metodiky a organizace. Nakonec nebyl žádný z těchto návrhů realizován (Trnková, Knotová, Chaloupková, 2010).

2.1.3 Období socialistického Československa

Po druhé světové válce začala v Československu nová kapitola základního školství. Po ustanovení povinnosti navštěvovat školu měšťanskou pro 11-15 leté děti, došlo ke zrušení osmileté obecné školy a po vydání nového školského zákona v roce **1948** byla **povinná školní docházka** stanovena na **9 let**. Děti ve věku 6-11 let navštěvovaly školu národní a 11-15 leté děti pak školu střední. Zákon také určil **maximální počet žáků ve třídě** a to čtyřicet, pro první ročníky stanovil počet nižší - třicet. Jednotřídní školy měly být zrušeny, pokud počet žáků dlouhodobě klesl pod dvacet. Na malotřídních školách měly platit **stejně osnovy** (tzn. neredukované) jako na školách plně organizovaných a jednotlivé ročníky měly tvořit

samostatné oddělení. Mělo tak dojít k **odstranění rozdílů mezi** venkovskými a městskými **školami**. Vznikl nový termín „škola s menším počtem tříd,“ který nahradil stávající označení malotřídní škola.

Jelikož bylo pro učitele velice náročné a obtížné dodržet požadavek na jednotné osnovy v takto uspořádaných třídách, **vydalo ministerstvo školství dvě opatření. Prvním** takovým opatřením **bylo** ve školním roce 1951/1952 **nařízení**, aby se při výuce **spojovaly** 1. a 3. ročník a 2., 4. a 5. ročník **do společných tříd**. Záměrně se tak v jedné třídě ocitly ročníky, které spolu věkově nesousedily, tímto způsobem se mělo zamezit krácení obsahu učiva. **Druhé** opatření **zahrnovalo rozšířené vyučování**, což znamenalo jednak **navýšení úvazku** učitele o 6-10 hodin týdně **a** také umožňovalo v některých hodinách **vyučovat** ročníky **osamoceně či ve spojení s jedním dalším ročníkem**. Toto opatření se vztahovalo na školy jednotřídní a dvoutřídní (Trnková, Knotová, Chaloupková, 2010).

Podle zákona z roku **1953** byla **povinná školní docházka** zkrácena na **8 let**. Důvody vedoucí k těmto krokům v rámci vzniku nové struktury školství byla doba studia příliš dlouhá. Vzhledem k ekonomické situaci a novým potřebám národního hospodářství bylo žádoucí, aby absolventi škol vstupovali do pracovního procesu dříve (Morkes, 2010).

V druhé polovině 50. let se začalo uplatňovat přezazování nejvyššího ročníku do nejbližší plně organizované školy, ale jen za určitých podmínek. Jednou z nich bylo, aby se v důsledku snížení počtu žáků (odchodem dětí pátého ročníku) nestala např. ze dvoutřídní školy škola jednotřídní a ani na škole plně organizované tak nevznikla třída nová. Nebyla také výjimkou spolupráce malotřídek ležících v blízkosti, pokud zde fungovala vhodná dopravní dostupnost. Podle počtu žáků mohly být vytvořeny buď samostatné ročníky (např. v jedné obci 1., 2., 3. ročník a v druhé 4. a 5. ročník) anebo ročníky spojené (např. v jedné obci 1. až 3. ročník, v druhé 2., 4. a 5. ročník). Tato varianta spolupráce dvou škol se však moc nerozšířila.

Na organizaci primárního školství se začalo pohlížet také z **ekonomické stránky**, jednotlivé regiony se rozvíjely nerovnoměrně a tak se dával do souvislosti poměr počtu malotřídek, jejich žáků a náklady vynaložené na provoz. Přehledné zobrazení poskytuje tabulka č. 2 (Trnková, Knotová, Chaloupková, 2010).

Tabulka č. 2: Organizace vyučování v 1. - 5. ročníku základní školy v roce 1955/56
(na území dnešní České republiky)

Základní školy (1. – 5. ročník)	1955/56			
	Absolutní počet škol	% ze všech ZŠ	Absolutní počet žáků	% ze žáků 1. – 5. ročníku
Jednotřídní	2837	34,2	66 475	7,6
Dvoutřídní	2281	27,5	117 943	13,5
Trojřídní	808	9,7	70 943	8,1
Čtyřřídní	337	4,1	38 261	4,4
Pětřídní	2041	24,5	581 123	66,4

Zdroj: Základní školství, 1989 In Trnková, Knotová, Chaloupková, 2010, s. 25

Ve školním roce **1955/1956** tvořily **malotřídky** v naší republice **většinu primárních škol**. Plně organizovaných škol v této skupině bylo jen 24,5 %, proto se začalo volat po rušení malotřídek. Toto opatření mělo zajistit rovnocenné podmínky vzdělávání pro venkovské obyvatelstvo. Týkalo se to hlavně materiálního zajištění škol a efektivnější výuky v nespojených třídách. V roce 1960 se podle zákona 36/1960 Sb. v rámci nového regionálního uspořádání zvětšily správní obvody snížením počtu okresů. Došlo tak k **rušení především jednotřídek**, které v 60. letech tvořily až 26,6 % všech primárních škol. Hustá síť základních škol, kdy na jednu obec připadala více než jedna škola, znamenala velké ekonomické nároky. Při vzniku či zániku školy se rozhodovalo na základě kritérií jako je např. dostupnost dopravních spojů, vzdálenost do 3 km pro pěší dopravu (Trnková, Knotová, Chaloupková, 2010).

Jelikož se situace národního hospodářství zlepšila, byla na základě zákona v roce 1960 prodloužena **povinná školní docházka** znovu na **9 let** a v souvislosti s tím vznikaly základní devítileté školy (Morkes, 2010).

Na konci 60. let začala výstavba **sítě plně organizovaných škol** ve střediskových obcích prvního stupně a malotřídkám, zejména jednotřídním, mělo být odzvoněno. Důvod byl jasný: nevhodnost a vysoká pedagogická náročnost. Samozřejmě se předpokládalo, že některé malotřídní školy zůstanou zachovány, pokud budou tvořeny nejméně dvěma třídami.

Začala se připravovat **nová koncepce vyučování** na prvním stupni ZŠ, která spočívala v odmítnutí respektovat vývojovou zralost dítěte a navození situací odpovídajících zralosti o

stupeň vyšší. Výchozím bodem bylo dílo L. V. Zankova z poloviny 20. století vypracovaného na základě teorií Vygotského. Podle této koncepce se začala realizovat výuka ve školním roce 1976/1977. Výuka na **prvním stupni ZŠ** se zkrátila na pouhé **čtyři roky**, což na jednu stranu zjednodušilo organizaci malotřídek, avšak v časovém úseku čtyř let se muselo zvládnout dosavadní učivo pěti let. Výuka tak byla pro mnohé žáky daleko náročnější, vyžadující větší pozornost učitele, v jednotřídních školách jen stěží realizovatelná. Vrcholila tak **éra největšího rušení malotřídních škol**, která dosáhla svého maxima v letech **1976- 1980** (Trnková, Knotová, Chaloupková, 2010).

V roce **1978** (právní zakotvení v zákoně z 21. června 1978) došlo k dalším změnám v délce **povinné školní docházky**, tentokrát byla prodloužena na **10 let**, zároveň se zkrátila základní devítiletá škola na 8 roků, v důsledku čehož došlo k již zmiňovanému zkrácení prvního stupně na 4 roky. Povinná školní docházka tak byla dokončena až na střední škole (Morkes, 2010).

Došlo k poklesu dvoutřídních i trojtřídních škol, ale největšího snížení počtu došlo u škol jednotřídních. Naopak ze škol čtyřtřídních se na základě nové koncepce od školního roku 1980/1981 staly školy plně organizované.

Během 80. let se rozpoutaly diskuse o nové koncepci a zkušenostech s ní, které poukazovaly na fakt, že pro řadu intelektuálně slabších žáků je výuka příliš náročná. Taktéž rušení malotřídních škol vedené úspornými opatřeními se zdálo být neuvážené. Nutno však podotknout, že řada školních budov neodpovídala standardům a byla ve velmi špatném stavu, který by si vyžádal nákladné investice. Pedagogické argumenty, že žáci malotřídních škol dosahují horších výsledků, než žáci škol úplných, nebyly nikterak podloženy (Trnková, Knotová, Chaloupková, 2010).

2.1.4 Období po roce 1989

Nová politická situace po roce 1989 umožnila obcím zvážit obnovu své samostatnosti, o kterou přišli v období koncepce střediskového osídlení. Mnoho obcí využilo možnosti stát se zřizovatelem školy, byly tak **obnoveny zejména školy malotřídní a neúplné**. V 90. letech ve snaze napravovat křivdy z období let minulých začaly znovu otvírat, i přes ekonomickou náročnost, v menších obcích malotřídní školy.

Učitelé začali ve výuce uplatňovat nové přístupy v didaktice i řízení škol. Na základě novely školského zákony č. 172/1990 Sb. se **povinná školní docházka** zkrátila **z 10 na 9 let** a základní škola se opět prodloužila z 8 na 9 let (Trnková, Knotová, Chaloupková, 2010).

Devátý ročník však nebyl povinný a žáci mohli odcházet na střední školy již po absolvování osmého ročníku. Ve třídách devátých ročníků tak došlo k poklesu počtu žáků a ti kteří zůstávali, nejevili příliš zájem o další vzdělávání. V roce 1995 (červen) byla tato situace vyřešena novelou školského zákona, na jejímž základě se stal 9. ročník povinným pro všechny a současně byl prodloužen první stupeň na 5 let (Morkes, 2010).

První stupeň základní školy tedy opět tvořil 1. - 5. ročník. Některým školám tento krok pomohl zvýšit počet žáků, jinde zase naopak zvýšil náročnost práce. Obce se ocitly v roli zřizovatelů a převzaly na svá bedra financování a provozní náklady svých škol. Důležitým mezníkem v počtu žáků se stalo číslo 13, tedy 13 žáků na třídu. Pokud počet žáků klesl pod tento limit, mohlo dojít nejen ke snížení počtu tříd, ale i k zániku samotné školy. Stát hradil peníze pouze na průměr 13 žáků a obce ve snaze udržet si své školy, neboť ty přispívají k sociálnímu i kulturnímu životu v obci, musely na mnoha místech začít dorovnávat deficit v rozpočtu svých škol z vlastních prostředků. Tabulka č. 13 ukazuje, jaký počet z celkového počtu základních škol tvoří malotřídky (Trnková, Knotová, Chaloupková, 2010).

Tabulka č. 3: Počty malotřídních škol v druhé polovině 90. let

	1996/97	1997/98	1998/99	1999/00
Základní školy	4166	4132	4099	4068
<i>v tom</i> školy vyučující oba stupně	2490	2489	2485	2480
pouze 1. stupeň	1672	1638	1608	1584
pouze 2. stupeň	4	5	6	4
<i>z toho</i> malotřídní školy	1463	1482	1463	1435
Podíl malotřídních škol	35,2%	35,9%	35,7%	35,3%

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

Jak vyplývá z tabulky č. 3, malotřídní školy tvořily na konci 20. století podstatnou část počtu základních škol, přesto zůstaly i nadále okrajovým tématem pro pedagogickou veřejnost (Trnková, Knotová, Chaloupková, 2010).

2.2 Současnost

Následující část přiblíží současné kurikulární dokumenty a reformy, které naše školství v nejbližších letech čekají. Vzdělávání na základních školách probíhá podle školského zákona 561/2004 Sb. – zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání.

2.2.1 Kurikulární dokumenty v ČR

Na základě nových principů kurikulární politiky, které jsou zahrnuté v Bílé knize, vznikly v naší vzdělávací soustavě nové kurikulární dokumenty, podle kterých jsou vzdělávání žáci od 3 do 19 let. Tyto dokumenty zahrnují dvě úrovně vzdělávání – státní a školní. Státní úroveň tvoří rámcové vzdělávací programy (dále jen RVP), které vychází z Bílé knihy. Školní úroveň ztvárňují školní vzdělávací programy (dále jen ŠVP), na jejichž základě probíhá vzdělávání na jednotlivých typech škol. Každá škola si tedy vypracovala svůj ŠVP, podle kterého vzdělává své žáky. Program jednotlivých škol je jim šitý na tělo a dává jim do jisté míry volnost, možnost uskutečnění vlastních projektů. Učební osnovy jako takové byly zrušeny. Vzdělávání na malotřídních školách není v RVP základního vzdělávání nikterak specifikováno a výchova a vzdělávání na tomto typu škol probíhá podle stejných vzdělávacích dokumentů jako na školách plně organizovaných (RVP ZV, 2007)⁶.

Tady je patrná změna oproti letům minulým, kdy vyučování na malotřídkách probíhalo podle zvláštních osnov s redukováným učivem, k nimž byly vydávány učebnice, taktéž redukované (Medonos In Grulich, 1954).

2.2.2 Vnější a vnitřní proměna školy

V současnosti prochází naše školství transformací. Plánované změny by měly zasáhnout do celého vzdělávacího systému počínaje legislativou, přes strukturu, řízení a financování až po metodickou stránku výuky a vlastní vzdělávání učitelů. Reforma školství by měla probíhat současně na vnější i vnitřní bázi, které jsou na sobě závislé a vytváří jeden celek. Důležité je určit jednotlivé kroky a jejich časovou posloupnost, aby na základě vnější reformy byly vytvořeny podmínky pro reformu vnitřní.

6 Celé znění kurikulárních dokumentů na stránkách MŠMT (verze RVP ZV 2007).

Vnější reforma zasáhne do struktury školského systému, týká se délky povinné školní docházky, členění vzdělávacích cyklů a jejich délky, řízení a financování školství atd. Základ tvoří legislativa a její upevnění v právních normách.

Vnitřní reforma představuje změny v pojetí vzdělání, stanovení cílů, obsahu učiva a především v pojetí vyučovacího procesu. Jedná se o změny v samotném přístupu k žákovi, komunikaci (ať už mezi učitelem a žákem, učitelem a rodičem nebo učiteli navzájem). Tato oblast zahrnuje také různé metody a formy práce. Jedná se o proces dlouhodobý, během kterého budou změny probíhat postupně (Spilková, 1997).

Součástí reformy je i povinnost pravidelně vykonávat zhodnocení vlastní práce, ať už jednotlivých pedagogů nebo školy jako celku. Tuto sebereflexi lze provádět pomocí dotazníků (pro žáky, jejich rodiče či učitele), rozhovorů, hospitačních protokolů aj. Pomoci by v této oblasti měly i akreditované vzdělávací programy, ve kterých se učitelé i ředitelé škol proškolí. Školy si také budou moci navzájem předávat své zkušenosti z oblasti řízení kvality. Pomoc školám s vlastním hodnocením nabízí projekt Cesta ke kvalitě (MŠMT).⁷

Změny, které naše školství čekají, vychází z nových potřeb společnosti a měly by nést prvky humanizmu a demokracie (Spilková, 1997).

7 Informace dostupné z <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolskareforma/projekt-cesta-ke-kvalite-pomoc-s-vlastnim-hodnocenim-skol>

3. Pojetí a cíle základního vzdělávání

Následující kapitola seznamuje s průběhem vývoje pojetí a cílů základního vzdělávání, nastiňuje zde, z čeho vlastně vychází a k jakým změnám docházelo v průběhu let, zejména od dob tereziánských reforem do současnosti. Stručný přehled umožňuje porovnat priority ve vzdělávání v počátcích primárního školství a v současnosti, v níž vzdělávání probíhá podle RVP ZV.

3.1 Pojetí vzdělávání v historickém kontextu

Pojetí a cíle se postupem času mění v závislosti na době a událostech s ní spjatými. Již v dobách nejstarších civilizací připravovala škola lidi pro život. Jak postupně přibývalo poznatků a zvyšoval se jejich rozsah objevily se také požadavky na vznik ucelené soustavy poznání. Už pro staré Řeky se stal cílem úspěšné výchovy dokonalý a harmonický jedinec. Pojetí vzdělávání vychází z potřeb společnosti dané doby a hlavní otázkou i dnes zůstává, které informace budou pro člověka v jeho životě důležité (Maňák In Maňák, Janík, 2006).

Jak uvádí Maňák (In Maňák, Janík, 2006), velký vliv na současné pojetí vzdělávání mělo osvícenství, v jehož době vzdělávací dokumenty vycházely z potřeb života a společnosti.

Od roku 1774, kdy vešel v platnost zákon o povinné školní docházce, do 30. let 20. století bylo naše školství koncipováno jako malotřídní a pojetí a cíle si zachovaly podobný ráz (Spilková, 1997).

Hlavním cílem vzdělávání v počátcích školství v době tereziánských reforem bylo poskytnout základní vzdělání v duchu trivia (náboženství, čtení, psaní a počty (Vomáčka, 1998). V 19. století se ke stávajícímu triviu přidávají ještě reálie a tělesná a estetická výchova. V české primární škole té doby (tehdy malotřídní) byl kladen důraz na kulturní, společenské a občanské hodnoty.

Ve 30. letech minulého století bylo obecným cílem primárního školství poskytnutí základních vědomostí a dovedností metodou aktivních činností a vedením k samostatnosti tak, aby žáci byli připraveni k dalšímu vyššímu vzdělávání. Do středu zájmu se dostává dítě a cíle, metody a obsah vyučování se přizpůsobují individuálním a věkovým zvláštnostem dětí. Je zde snaha vytvořit podmínky pro úspěch všech žáků a dosáhnout co nejvyššího osobního rozvoje.

V 60. a 70. letech 20. století se uplatila zmiňovaná nová koncepce založená na vývojové akceleraci. Vytvořením pouze čtyřletého prvního stupně dochází i k organizačním změnám ve výuce. Nejen z časových důvodů učitelé nejčastěji používali frontální výuku. Mnoho rodičů dětem odkládalo školní docházku a zvýšilo se procento problémových žáků. Vytvořil se styl pamětního a verbálního učení, při kterém se zapomnělo na důležitost všestranného vývoje osobnosti, názornost ve výuce, respektování individuálních zvláštností dítěte, smyslové poznání atd. tak, aby získali základní vědomosti a dovednosti. Bohužel některé z těchto negativních rysů přetrvávají v našem školství dodnes (Spilková, 1997).

Podkapitola, která nyní následuje, seznamuje s výchozími dokumenty, které tvoří základ pro současné vzdělávací dokumenty v ČR.

3.2 Současné pojetí

Předně se vychází ze zprávy Mezinárodní komise UNESCO⁸ „Vzdělávání pro 21. století,“ která uvádí, že vzdělávání je dáno celkovou zkušeností, které v průběhu života jedinec dosáhne, závisí na znalostech, dovednostech a jejich použití. Úspěšné vzdělávání každého jedince je postaveno na čtyřech základních typech učení, tzv. čtyřech pilířích vzdělávání:

- **Učit se poznávat**

naučit se učit, vytvořit si všeobecný rozhled, využívat získaných znalostí

- **Učit se jednat**

umět navazovat vztahy, pracovat v týmech, reflektovat na různé situace

- **Učit se žít společně**

rozvíjet úctu k lidem, k jiným kulturám, duchovním hodnotám, jednat bez předsudků a násilí

- **Učit se být**

rozvoj osobnosti každého člověka, pěstovat samostatný úsudek a zodpovědnost, svoboda myšlení (Delors, 1997)

8 UNESCO je jedna z organizací OSN, jejímž úkolem je šířit světový mír a blahobyt prostřednictvím mezinárodní spolupráce v oblasti výchovy, vědy a kultury

Všechny tyto požadavky z mého pohledu může naplňovat malotřídním školství. Žáci ve věkově rozličném kolektivu navazují vztahy, učí se spolupracovat, řešit neobvyklé situace pomocí dosavadních znalostí. Život na vesnici v malé komunitě lidí více spojuje, utváří se úcta k lidem (společné akce obce a školy pro obec), vzájemný respekt. Individuální přístup k jednotlivým žákům pomáhá rozvíjet osobnost každého z nich, práce ve skupinkách je vede k zodpovědnosti atd.

V roce 1999 byly schváleny nové cíle vzdělávací politiky. V návaznosti na zprávu UNESCO byl vytvořen dokument Národní program rozvoje vzdělávání (NPRV) – Bílá kniha,⁹ jehož text vychází z analýz a hodnocení našeho školství, zejména z výročních zpráv a publikací OECD¹⁰. Bílá kniha je otevřeným dokumentem, který reaguje na změny ve společnosti. Změny, kterými prochází v posledních 50 letech celá společnost (rychlý rozvoj vědy a techniky, informační komunikační technologie), kladou nové požadavky na všechny členy společnosti a bylo dokumentem, který reaguje na změny ve společnosti. Tyto změny, kterými prochází potřeba přehodnotit priority, které jsou pro vzdělávání a celý další život každého jedince potřebné. Bílá kniha uvádí 6 strategických linií vzdělávací politiky, v kterých se mimo jiné uvádí:

- aby byla zajištěna dostupnost všech úrovní vzdělání a dána možnost maximálního rozvoje všem jedincům v průběhu celého života
- vytvoření nových vzdělávacích programů pro dosažení vyšší kvality vzdělávání vycházející z potřeb společnosti, zaměstnanosti
- dokončit evaluační systém
- zasadit se o posílení postavení pedagogických a akademických pracovníků, zesílit kvalitu jejich vzdělávání a podpořit jejich další kariérní růst (NPRV – Bílá kniha, 2001)

V roce 2004 byly MŠMT schváleny principy vzdělávání žáků od 3-19 let. Byly vytvořeny kurikulární dokumenty pracující na dvou úrovních. Na úrovni státní pracují NPRV - Bílá kniha a RVP, které vymezují závazné etapy vzdělávání. Školní úroveň pak zastupují ŠVP.

9 Dokument dostupný z <http://aplikace.msmt.cz/pdf/bilakniha.pdf>

10 OECD Organizace pro ekonomickou spolupráci a rozvoj, jejímž členem je ČR od roku 1995, dostupné z <http://www.msmt.cz/mezinarodni-vztahy/organizace-pro-ekonomickou-spolupraci-a-rozvoj-oecd>

„Základní vzdělávání navazuje na předškolní vzdělávání a na výchovu v rodině. Je jedinou etapou, kterou povinně absolvuje celá populace žáků ve dvou obsahově, organizačně a didakticky navazujících stupních“ (RVP ZV, 2007, s. 4)¹².

Svým pojetím 1. stupeň usnadňuje přechod žáků z předškolního vzdělávání či rodinné péče do povinného, pravidelného a systematického vzdělávání. Žáci jsou vedeni k poznávání, respektování a rozvíjení individuálních potřeb každého z žáků podle svých možností a zájmů. Motivaci žáků k dalšímu učení přispívá činnostní a praktické pojetí vzdělávání s užitím odpovídajících metod, na jejichž základě mohou žáci objevovat, tvořit, poznávat, hledat a nalézat vhodnou cestu k řešení problémů.

Školní prostředí by mělo být podnětné, stimulující ty nejschopnější žáky, povzbudivé pro méně nadané žáky a nejslabším by mělo poskytovat ochranu a podporu. Mělo by respektovat individualitu každého žáka a přizpůsobovat se jeho individuálním potřebám. Taktéž přátelská a vstřícná atmosféra přispívá k zájmu žáka o studium, práci, činnosti a vede k celkovému rozvoji žákovy osobnosti. Důležité je umět také pracovat s chybou. Při hodnocení musí mít žák možnost zažít úspěch.

Hlavním cílem základního vzdělání je poskytnutí základu všeobecného vzdělání zaměřeného na reálné životní situace a adekvátní praktické jednání. K uskutečňování cílů (jako např.: podněcování žáků k tvořivému myšlení, logickému uvažování a k řešení problémů, vedení k všestranné, účinné a otevřené komunikaci atd.) dochází prostřednictvím rozvoje klíčových kompetencí (RVP ZV, 2007).

3.2.1 Klíčové kompetence

„Klíčové kompetence představují souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti. Jejich výběr a pojetí vychází z hodnot obecně přijímaných ve společnosti a z obecně sdílených představ o tom, které kompetence jedince přispívají k jeho vzdělávání, spokojenému a úspěšnému životu a k posilování funkcí občanské společnosti (RVP ZV, 2007, s. 6).“

Každý žák by měl být pro život vybavený souborem klíčových kompetencí, každý na úrovni pro něj dosažitelné, být připraven na další vzdělávání a posléze najít uplatnění ve

12 Celé znění kurikulárních dokumentů na stránkách MŠMT (verze RVP ZV 2007).

společnosti. Proces osvojování klíčových kompetencí začíná v předškolním vzdělávání, v dalších stupních vzdělávání pokračuje a utváří se v průběhu celého života. Stává se základem celoživotního učení.

Klíčové kompetence mají nadpředmětový charakter, navzájem se prolínají, proto vzdělávací obsah i všechny činnosti a aktivity probíhající ve škole musí směřovat k jejich utváření a rozvíjení.

V základním vzdělávání rozvíjíme tyto kompetence:

- kompetence k učení
- kompetence k řešení problémů
- kompetence komunikativní
- kompetence sociální a personální
- kompetence občanské
- kompetence pracovní (RVP ZV, 2007)

Kompetence se skládají z různých schopností, které na sebe navzájem působí. Pro správné osvojení klíčových kompetencí je důležité učení ve skupinách (Belz, Siegrist, 2001).

Stručná charakteristika klíčových kompetencí¹³

1. Kompetence k učení

Vede žáka k tomu, aby dokázal volit a využít takové metody a způsoby, které budou pro jeho učení co nejefektivnější. Informace, které získává, dokáže třídit a dále využívat v procesu učení i v životě. Používá znaky, symboly, provádí operace s obecnými termíny, všechny poznatky pojímá do širších celků a utváří si komplexní pohled na svět. Utváří si celkově pozitivní vztah k učení.

2. Kompetence k řešení problémů

Pro žáky je důležité, aby rozpoznali problém, dokázali najít možné varianty řešení na základě logických postupů a uměli využít těchto nově nabytých zkušeností při řešení podobných situací. K tomu všemu by měli být vybaveni kompetencí k řešení problémů.

13 Náplně jednotlivých klíčových kompetencí jsou uvedeny v RVP ZV (verze 2007) s. 6 - 9.

3. Kompetence komunikativní

Každý člověk by se měl naučit naslouchat myšlenkám druhých lidí a zároveň umět obhájit svůj vlastní názor, používat správné argumenty. Kompetence komunikativní umožňuje vyjádřit myšlenky každého jedince, správně je formulovat.

4. Kompetence sociální a personální

Stejně jako každý člověk se během života stává součástí mnoha kolektivů, učí se poznávat druhé, navazovat vztahy, tak i žáci ve škole vytváří různé skupiny, v rámci kterých se učí spolupracovat. Spolupodílí se na stanovení pravidel týmové práce, přispívají k dobré atmosféře v týmu a vytváření dobrých mezilidských vztahů, učí se čelit konfliktním situacím, komunikovat, budovat sebedůvěru a představu o sobě samotném.

5. Kompetence občanské

Schopnost empatie, respektu názorů jiných lidí, jsou jen některými vlastnostmi, které by měly patřit ke kladům každého občana. Pomocí rozvíjení občanských kompetencí si žáci uvědomují a osvojují principy zákonů a norem společnosti, uvědomují si svá práva a povinnosti, hájí kulturní a historické dědictví a respektují potřebu chránit životní prostředí.

6. Kompetence pracovní

Tato kompetence umožňuje každému jedinci rozvíjet své nadání a schopnosti a připravovat se tak na svoje budoucí povolání. V rámci přípravy se seznamuje s různými nástroji a materiály, umí je používat, při práci dodržuje nejen pravidla bezpečnosti zdraví, ale také ochrany životního prostředí (RVP ZV, 2007, Belz, Siegrist, 2001).

4. Obsah a struktura primárního vzdělávání

Tak, jak se během let měnily cíle a pojetí vzdělávání, tak se také měnil obsah a struktura. Pro vytvoření představy, jakými vývojovými etapami prošli obsah a struktura primárního vzdělávání a kam směřujeme v příštích letech, je uveden průřez historií od tereziánských reforem a jejich trivía, přes snahy integrovat učivo a zbavit jednotlivé předměty izolovanosti až po současné pojetí rozvržení učiva do vzdělávacích oblastí a průřezových témat.

4.1 Pohled do historie

V počátcích primárního školství (1774-1869), které bylo, jak už jsem uvedla, organizováno jako malotřídní, bylo hlavním cílem poskytnout základní vzdělání na úrovni trivía. Později v letech 1869-1918 se k tomuto základu přidávají další oblasti vzdělávání jako reálie, tělesná a estetická výchova. Obsah vzdělávání se ustálil a v této podobě přečkal i období první republiky. Zásadní změnou bylo pojetí jednotlivých vyučovacích předmětů (Spilková, 1997).

Podle osnov z roku 1933 měl být obsah učiva malotřídních škol stejný jako na plně organizovaných, skutečnost však byla jiná. Jelikož rozsah učiva v jednotlivých předmětech se na jednotřídních školách nedal zvládnout v plné míře, učitelé jej omezovali na nejzákladnější informace. Tehdejší učební osnovy umožňovaly přihlédnout k individuální situaci dané školy. Zvláštní učební osnovy sice ministerstvo přestalo vydávat po roce 1945, ale ještě v roce 1948 je možné udělat výjimku při výuce na malotřídkách a upravit rozsah učiva (Musil, Sedláček, 1964).

V letech 1948, 1953 a 1960 dochází k narušení dlouhodobého pokračování zvyků v oblasti obsahu vyučování a to snížením počtu předmětů s estetickovýchovným zaměřením, reálie se staly součástí jazykové přípravy a předmět ruční práce byl úplně zrušen. Od roku 1948 se začal vyučovat ruský jazyk jako jediný z cizích jazyků (Spilková, 1997).

Malotřídní školy se od prvních stupňů plně organizovaných škol v obsahu nijak nelišily, odchylky nastaly v organizaci a formách výchovné a vzdělávací práce, což bylo dáno rozdílnými podmínkami vyučování (Musil, Sedláček, 1964).

Po reformě v roce 1976 naše školství prošlo modernizací a zavládla zde koncepce rozvíjejícího vyučování. Došlo k navyšování počtu vyučovacích předmětů, k nárůstu obsahu

učiva a izolovanosti předmětů. Snahy o odstranění této izolovanosti, předimenzovanosti a nepřiměřenosti obsahu se objevují po roce 1989.

Oproti tradičnímu uspořádání učiva do vyučovacích předmětů byly vyvíjeny snahy o propojování a integraci učiva z různých oblastí a vést žáky k celistvému a globálnímu myšlení. Tato koncepce učebního obsahu je spojena se jménem Václava Příhody. Bohužel ani tato struktura obsahu primárního vzdělávání nebyla úplně bez chyb, protože neodpovídala zákonitostem dětské psychiky.

Učitelé byli svazováni přesně předepsanou formou organizace vyučování, metodikou a strukturací učiva. Prioritou se stalo hledisko obsahu učiva a dítě a vnímání jeho potřeb, individuální a věkové zvláštnosti byly odsunuty do pozadí. Z toho vyplývá nutná změna přístupu i kurikulárních dokumentů. V první řadě bylo potřeba určit cíle primárního vzdělávání a stanovit si také jejich pořadí. Na první místo v důležitosti tak nebyly postaveny vědomosti, ale postoje a hodnoty, dále dovednosti a teprve potom zmíněné vědomosti, které získává žák na základě vlastních zkušeností. Obsah učiva bylo potřeba upravit a přiblížit více potřebám a vývojovým možnostem dětí mladšího školního věku a uspořádat jej do širších vzdělávacích celků (Spilková, 1997).

4.2 Současné pojetí

4.2.1 Vzdělávací oblasti

V nově pojatých kurikulárních dokumentech je učivo rozvrženo do vzdělávacích oblastí, což umožňuje strukturovat učivo do již zažitých vyučovacích předmětů nebo do širších integrovaných celků a uplatnit tak mezipředmětové vztahy, jejichž využití napomáhá utváření komplexního pohledu na svět, spojování poznatků zdánlivě různorodých do souvislostí (Spilková, 1997).

Podle RVP ZV (2007) je obsah základního vzdělávání rozdělen do devíti vzdělávacích oblastí, které jsou tvořeny buď jedním vzdělávacím oborem anebo více vzdělávacími obory obsahově blízkými této vzdělávací oblasti.

Vzdělávací oblasti a jejich vzdělávací obory:

Jazyk a jazyková komunikace	(Český jazyk a literatura, Cizí jazyk)
Matematika a její aplikace	(Matematika a její aplikace)
Informační a komunikační technologie	(Informační a komunikační technologie)
Člověk a jeho svět	(Člověk a jeho svět)
Člověk a společnost	(Dějepis, Výchova k občanství)
Člověk a příroda	(Fyzika, Chemie, Přírodopis, Zeměpis)
Umění a kultura	(Hudební výchova, Výtvarná výchova)
Člověk a zdraví	(Výchova ke zdraví, Tělesná výchova)
Člověk a svět práce	(Člověk a svět práce)

Každá oblast je dále vymezena Charakteristikou vzdělávací oblasti, na kterou navazuje Cílové zaměření vzdělávací oblasti s vymezením Vzdělávacího obsahu. Na 1. stupni ZŠ se vzdělávací obsah dělí na 2 období (1. období: 1. – 3. ročník, 2. období: 4. a 5. ročník). Celý druhý stupeň pak tvoří 3. období. Na konci každého období jsou stanoveny výstupy, přičemž na konci 1. období jsou pouze orientační, výstupy na konci 2. a 3. období jsou pak závazné.

Učivo, jakožto prostředek dosažení očekávaných výstupů, je strukturováno do tematických okruhů tak, aby bylo dosaženo očekávaných výstupů. Na úrovni RVP ZV slouží jako doporučení školám pro další rozpracování, závazným se pak stává svým zapracováním do ŠVP jednotlivých škol.

Vzdělávací obsah si jednotlivé školy rozdělily do vyučovacích předmětů a rozpracovaly. Co se týče vzdělávacích oborů, tak zde se nabízí více alternativ pro vytvoření vyučovacích předmětů. Z jednoho vzdělávacího oboru mohou školy vytvořit jeden nebo více předmětů, popřípadě vytvořit jeden integrovaný předmět se vzdělávacími obsahy z více vzdělávacích oborů¹⁴ (RVP ZV, 2007).

Učitelé také mohou při výuce volit různé učební metody, organizační formy, vzdělávací materiály (i vlastní), mohou se také více zaměřit na regionální zvláštnosti, tradice, hodnoty a odkazy předků (Spilková, 1997).

Pro malotřídní školy by to mohlo znamenat určité ulehčení situace v tom, že opravdu mohou propojovat různé předměty do celků, než striktně dodržovat obsah určitého předmětu. Mohou tak využít přesahu jednotlivých oborů a pojmout učivo globálně.

14 Podrobněji na stránkách MŠMT v dokumentu RVP ZV (verze 2007), s. 10

4.2.2 Průřezová témata

Další oblastí RVP ZV, která rozvíjí osobnost žáka a pomáhá utvářet jeho postoje a hodnoty jsou průřezová témata, která zahrnují aktuální problémy současného světa. Každé téma obsahuje Charakteristiku průřezového tématu (s upřesněním významu a postavení tématu), vztah ke vzdělávacím oblastem a přínos k rozvoji osobnosti žáka. Obsah jednotlivých témat určených pro základní vzdělávání je rozveden do tematických okruhů, které sestávají z nabídky dalších činností a námětů k jednotlivým tématům.

Tematické okruhy průřezových témat propojují vzdělávací obsahy všech vzdělávacích oblastí, umožňují vzdělávat žáky komplexně a současně je vedou k rozvoji klíčových kompetencí. Škola je povinna zařadit všechna průřezová témata z RVP ZV na obou stupních ZŠ, jelikož jsou povinnou součástí základního vzdělávání, avšak nemusí být obsažena v každém ročníku. Všechna průřezová témata a jejich okruhy škola postupně zařazuje do výuky tak, jak má zakotveno v ŠVP. Podobně jako vzdělávací obory mohou i průřezová témata vytvořit samostatný vyučovací předmět nebo být integrovány do obsahu jiného, již zavedeného předmětu¹⁵, popřípadě mohou být integrovány do výuky v rámci projektů, seminářů či kurzů.

Průřezová témata¹⁶

- Osobnostní a sociální výchova
- Výchova demokratického občana
- Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech
- Multikulturní výchova
- Environmentální výchova
- Mediální výchova (RVP ZV, 2007).

V následující části se pokusím alespoň stručně charakterizovat jednotlivá průřezová témata, pro rychlou a snadnější orientaci mezi nimi.

15 „Podmínkou účinnosti průřezových témat je jejich propojenost se vzdělávacím obsahem konkrétních vyučovacích předmětů a s obsahem dalších činností žáků realizovaných ve škole i mimo školu“ (RVP ZV, 2007, s. 82).

16 Charakteristika průřezových témat a výčet jednotlivých činností tematických okruhů jsou k dispozici na stránkách MŠMT v dokumentu RVP ZV (verze 2007), s. 82 - 95

1. Osobnostní a sociální výchova

Hlavním úkolem je směřovat každého žáka k hledání vlastní cesty v životě, budovat dobré vztahy, ať už k lidem v blízkém či vzdáleném okolí, nebo k sobě samému.

2. Výchova demokratického občana

Vede k pochopení a dodržování řádu, pravidel, zákonů, kterými se řídí společnost. Učí žáky rozhodovat se samostatně a řešit problémy, respektovat druhé, naslouchat, pomáhat, cítit spoluzodpovědnost za vlastní rozhodnutí.

3. Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech

Znamená výchovu budoucích evropských občanů, vedení žáků ke globálnímu myšlení a mezinárodnímu porozumění. Rozvíjí povědomí o kulturních a sociálních odlišnostech mezi různými národy, zároveň učí nalézat jejich společné znaky a utvářet si k nim pozitivní postoj.

4. Multikulturní výchova

Prostřednictvím tohoto tématu se žáci seznamují s tradicemi a hodnotami různých kultur, vedoucí k pochopení vlastní kulturní identity, tradic a hodnot. Jsou jim přestavena menšinová etnika i majoritní společnost žijící ve společném státě, vede žáky k vzájemnému respektování, toleranci a rovnoprávnosti všech národnostních skupin.

5. Environmentální výchova

V rámci environmentální výchovy si žáci vytváří pozitivní vztah k přírodě, k životnímu prostředí, aktivně se podílí na jeho ochraně. Vede k utváření si povědomí o vlivu člověka na prostředí, jeho zásahů, hrozbě ekologických katastrof.

6. Mediální výchova

Seznamuje se základními poznatky v oblasti mediální komunikace, s cílem dosáhnou základní úrovně mediální gramotnosti. Žáci se učí zpracovávat, vyhodnocovat a využívat informace z okolního světa. Využívat impulsy vycházející z médií, orientovat se v důležitosti a věrohodnosti poskytovaných informací (RVP ZV, 2007).

ŠVP umožnilo malotřídním školám vytvořit si vzdělávací program tak, aby vyhovoval jejich individuálním požadavkům, učivo mohou rozložit do širších celků, což je vhodné při současné výuce více ročníků a umožňuje jim zachovat jejich netradiční přístup.

5. Malotřídní školy

Malotřídní školy mají nádech rodinného prostředí, jsou typickými školami venkova. Jaký mají přínos pro žáky a jejich osobnostní vývoj nebo pro samotnou obec shrne tato kapitola, která přibližuje situaci na vesnicích z hlediska vzdělanosti obyvatel, demografického vývoje, životního prostředí, vztahů mezi lidmi a představí nám vesnici jako pokračovatele tradic a hlavní středisko kultury.

5.1 Vnitřní klima malotřídní školy

Z pedagogického hlediska poskytují malotřídní školy žákům plnohodnotné vzdělávání. V málo početných třídách je více prostoru pro individuální přístup k jednotlivým žákům, také žáci se mohou daleko častěji verbálně projevit než je tomu na školách plně třídních. Smíšené věkové skupiny mohou být přínosem v oblasti psychologické i pedagogické.

V oblasti psychologické můžeme sledovat vliv starších žáků na žáky mladší. Jsou pro ně vzorem, jak postupovat v určitých situacích, pomáhají jim při řešení složitějších úkolů. Od začátku školní docházky si postupně budují vztahy s různě starými dětmi, učí se respektu, toleranci a ohleduplnosti. Svým takřka rodinným pojetím přispívají malotřídky k celkově příjemné atmosféře. V oblasti pedagogické pak může být přínosem, že mladší žáci dostávají do povědomí informace a vědomosti určené starším žákům (Emmerová, 2000).

Pod pojmem klima školy se ukrývá celková kvalita prostředí s jeho materiálním vybavením, estetickým působením na žáky i ostatní personál, dále zahrnuje osoby, které se nějakým způsobem podílí na učebním procesu (žák, učitel, vychovatel), ale také osoby, které ve škole vykonávají činnosti spojené například s údržbou či stravováním (školník, kuchařka aj.). Další faktory, které ovlivňují a spoluvytváří klima školy, jsou sociální (komunikace mezi různými skupinami a jedinci, vztahy) a kulturní (systém hodnot, norem). (Veselá, 2007)

5.2 Malotřídní školy a venkov

5.2.1 Podoby malotřídních škol

„Malotřídní školy jsou součástí školské sítě nejen v České republice, ale i v Evropě a na ostatních kontinentech“ (Trnková, Knotová, Chaloupková, 2010, s. 15). V naší školské soustavě známe dvě podoby těchto škol: historicky starší a mladší podoby malotřídek.

Starší podoba malotřídek

Nedostatečná řídká síť škol v zemi, s početnými třídami, potýkající se s nedostatkem učitelů. V současné době se tato podoba škol objevuje hlavně v ekonomicky méně vyspělých zemích (jak na venkově, tak ve městě).

Mladší podoba malotřídek

Menší množství dětí spadající do určitého školního obvodu. Nedostatečný počet žáků pro samostatný ročník vede ke spojování více ročníků do tříd. Třídy bývají většinou méně početné. Vyskytují se v ekonomicky rozvinutějších zemích spíše na venkově (Trnková, Knotová, Chaloupková, 2010).

V roce 1949 tvořily jednotřídní a dvojtřídní školy (malotřídky v pravém slova smyslu) více než 5/8 všech národních škol. Nutno dodat, že za malotřídní školy jsou považovány také školy, ve kterých se vyučují v jedné třídě dva ročníky - školy trojtřídní, čtyřtřídní (Grulich, 1954).

5.2.2 Malotřídní školy – školy venkovské

Malotřídní školy se nacházejí v obcích s nízkým počtem obyvatel, ve většině případů jsou tedy spojeny s venkovem. Věková skladba obyvatel ve městech i na venkově je podle výzkumného projektu Český venkov 2003 obdobná. Co se týče vzdělanosti, vyskytuje se na vesnicích větší podíl osob vyučených (bez maturity) a osob se základním či neukončeným vzděláním. Obyvatelé s maturitou a vysokoškolským vzděláním jsou zde zastoupeni méně, avšak tato skutečnost je do jisté míry ovlivněna odchodem mladých vzdělaných lidí do měst, kde mají nepochybně širší možnosti uplatnění (Maříková, 2003).

Jako klad malotřídních škol je vnímán fakt, že mají nádech rodinného prostředí, kde dochází k navázání sociálních vazeb odlišných od běžných škol zejména proto, že se v jedné, málo početné, třídě setkávají žáci různého věku. Kritika pak padá na neefektivnost jak v ekonomické rovině, tak i v rovině úrovně vzdělání žáků, která bývá často zpochybňována. Jedním z problémů dnešních malých obcí je nepříznivý demografický vývoj. Venkov už od 60. a 70. let bojuje s vystěhovalectvím obyvatel do měst a také snížením porodnosti. Zvýšení počtu obyvatel by mohlo přistěhovalctví, avšak to je do značné míry závislé na geografické poloze obce. Blízkost většího sídla znamená větší pracovní příležitosti. Důležité také je

věkové složení přistěhovalých obyvatel. Lidé v produktivním věku s sebou přinášejí naději zvýšení porodnosti a vznik nových pracovních míst.

V České republice jsou za venkovská sídla považovány obce s počtem obyvatel menším než 2000. Celkem 5 617 obcí tak tvoří 93 % všech obcí naší republiky. Většina obyvatel přitom žije v obcích malých a středně velkých, na venkově žije jen zanedbatelná část populace asi 25,9 %.

Venkov byl vždy spjatý se zemědělstvím jako tradičním způsobem obživy, to se však změnilo a změnil se také sociální charakter venkovského života, vzájemná sousedská závislost a výpomoc, rodinné a sousedské vztahy. Tam, kde dříve nebyl prakticky žádný prostor pro individualitu, se tento jev vlivem změn hodnotového systému stal skutečností. Rodiny na vesnicích bývaly početnější, takřka každá z nich mívala své hospodářství a tím se stávala soběstačnou (chov domácích zvířat, pěstování zeleniny a ovoce). V dnešní době vedou lidi k pokračování v této tradici především ekonomické důvody.

Součástí společenského života na vesnici byly také náboženské svátky a obřady jako poutě, svatby, křtiny, ale také folklór, jehož součástí byly písně, tance, umělecká řemesla, nářečí a kroje. V tomto ohledu si vesnice své tradice alespoň v malé míře uchovává, kulturní život je zcela odkázán na vlastní zdroje zábavy a činností (Emmerová, 2000).

Venkov kromě jiného stále ještě nabízí poměrně neporušené a neznečištěné životní prostředí, lidé zde mají blíže k přírodě, jsou s ní více spjati, tento vztah se také odráží v přístupu malotřídních škol k životnímu prostředí a vedení žáků k sounáležitosti s přírodou.

Pro malý počet dětí fungují malotřídní školy na našem venkově v posledních letech často ve spojení základní školy se školou mateřskou, obě zařízení se nachází v jedné budově a pracují pod společným vedením. Vzhledem k početně malým třídám mají děti větší možnost verbálního projevu a individuálního přístupu ze strany učitele. Snadněji se udržuje kázeň, děti i ostatní zaměstnanci (učitelé, kuchařky, vychovatelky) se dobře znají, je navozena příjemná rodinná atmosféra a děti si lépe zvykají na školní prostředí. Taktéž přechod z jednoho typu školy do druhého (mateřské, základní) je prakticky bez větších problémů.

Organizace výuky a její příprava je pro učitele bezesporu náročnější než na školách plně organizovaných. Učitel musí vhodně volit aktivizující metody a v optimální míře prolínat fáze přímého vyučování a samostatné práce žáků, která se ve výuce na malotřídních školách používá poměrně často. Může jít o jednoduché úkoly, různé skupinové úkoly, projekty a v současnosti také práce na počítačích. Žáci tak rozvíjí prvky spolupráce a vzájemné

komunikace. Svým přístupem zaměřeným na celkový rozvoj osobnosti dítěte a vzájemnou komunikaci mezi žákem a učitelem se v podstatě řadí mezi školy s alternativním způsobem výuky (Emmerová, 2000).

5.2.3 Centrum kultury

V malotřídních školách také dobře funguje komunikace mezi rodiči a školou, učitel většinou dobře zná rodinné zázemí svých žáků, rodiče bývají vstřícnější, co se týče pomoci škole (Emmerová, 2000). Školy rovněž často zajišťují kulturní vyžití v obci (různé kroužky pro děti i dospělé), podporují a obohacují svým programem akce obcí (dny obcí, vítání nových občánků atd.), pomáhají při organizaci.

Aktivitou, do které se zaměstnanci těchto škol zapojují nejčastěji, je mimoškolní činnost pro děti z obce. Většina malotřídek organizuje zájmové kroužky, návštěvy kulturních akcí mimo vyučování, maškarní plesy, zájezdy atd. Školy tak vyplňují volný prostor určený pro organizace zabývající se volnočasovými aktivitami. Obcím (zejména pak dětem a jejich rodičům) tato práce nesmírně pomáhá, neboť většina rodin nemůže své děti z ekonomických důvodů posílat za touto činností do měst. Organizování prázdninových aktivit však už není tak běžné.

České vesnické školy začínají také pracovat jako vzdělávací a kulturně-výchovná centra v obcích, tzv. komunitní školy. Toto pojetí vychází z požadavků na celoživotní vzdělávání a učení. Umožňuje a podporuje účast členů komunity na veřejném životě. Základním předpokladem pro naplnění konceptu komunitního vzdělávání je existence otevřené společnosti, k jejímž znakům patří vzájemná důvěra mezi lidmi a vyšší míra tolerance. Příznivým je pro venkovské obyvatele fakt, že jsou více ochotní podílet se na občanských iniciativách než obyvatelé měst (Trnková, Knotová, Chaloupková, 2010).

6. Organizace výuky na malotřídních školách

Pro vytvoření určitého povědomí o tom, jakými způsoby probíhala organizace na těchto školách, jaké typy malotřídních škol fungovaly a v podstatě dodnes fungují, je uveden krátký přehled, který má za úkol seznámit čtenáře blíže s touto problematikou. Dále se kapitola bude zabývat variantami seskupování ročníků do tříd s výčtem jejich pozitiv a negativ, upřesní minimální počty žáků na třídu v jednotlivých typech škol a poslední část představí úpravy organizace učebního prostoru a času, ke kterým docházelo s vírou v co nejefektivnější výuku.

6.1 Typy výuky

6.1.1 Výuka v běžích

Výuka na malotřídních školách vyžadovala zvláštní organizaci učiva, proto byli žáci vyučováni **v běžích** (turnech) - jejichž podstatou bylo slučování učiva nejbližších ročníků. Obzvláště náročná byla práce na malotřídních školách s pěti ročníky v jedné třídě, kde taková organizace výuky přispívala ke snahám o zjednodušení učební práce učitele (Grulich, 1954).

Při výuce na malotřídních školách jsou samozřejmě kvalitativní rozdíly, které jsou nejspíš dané počtem ročníků vyučovaných současně v jedné třídě – tzv. **oddělení**. Oddělení tak mohou být ve všech třídách školy nebo jen v některých - kde 1. ročník bývá většinou samostatně (Tupý, 1978).

Učební osnova dvou pro dva ročníky v oddělení se rozdělila na dva běhy (A a B), v případě zařazení třech ročníků do oddělení pak byly běhy tři A, B, C. Co to znamenalo v praxi? Tam, kde probíhalo vyučování ve dvou běžích, se jeden rok učilo podle běhu A a další rok podle běhu B. Pro výuku ve třech běžích byl postup podobný (první rok běh A, druhý rok běh B a třetí rok běh C). K takto vedené výuce byly vytvořeny i zvláštní učebnice (Musil, Sedláček, 1964).

Oficiálně u nás probíhala výuka v běžích do roku 1948, poté byla na jednotřídních a dvoutřídních školách umožněna stejná organizace výuky jako na školách pětitřídních (organizací, obsahem, rozsahem učiva), aby se tak sjednotilo osnované učivo na všech typech národních škol. Malotřídní školy byly nazvány *školami s menším počtem tříd*. Výuka hlavních předmětů probíhala podle osnov a patřičných učebnic jednotlivých ročníků (český jazyk, ruský jazyk, počty a vlastivěda), v ostatních předmětech se využívalo i nadále běhů. Tato

úprava opět neřešila problém malotřídních škol v dosahování kvalitativně stejných výsledků jako u škol s jedním ročníkem, protože učitelé stále pracovali za stejně nepříznivých podmínek.

K čemu vedla taková práce, dokládají slova některých učitelů: „*Nedostatek času, obtížnost práce s dětmi pěti ročníků, nedostatek pomůcek – to vše přímo svádělo učitele, aby si spojoval nejbližší ročníky bez ohledu na učební osnovy, aby osnovami předepsané učivo o své újmě redukoval, nebo aby užíval tak zvané metody samoučení. V samostatné práci měli žáci za úkol snadnější učivo si sami osvojit. Při přímém vyučování se pak jen zjišťovalo, čemu žáci neporozuměli, a to se pak vysvětlovalo a doplňovalo*“ (Grulich, 1954, s. 29).

6.1.2 Výuka v odděleních

Na základě vzneseného požadavku, aby žáci na triviálních školách byli ve výuce rozděleni, vznikla roku 1805 na jednotřídních školách dvě oddělení. První oddělení slabikant neboli abecedář (žák v něm byl zařazen dva roky) a druhé oddělení čtenáři a počtáři (v tomto oddělení žáci setrvali čtyři roky). Od roku 1869 znamenal každý rok postup o ročník výš na školách ménětřídních stejně jako na plně organizovaných. Pouze na školách malotřídních zůstávali žáci i nadále v oddělení dva až čtyři roky (Musil, Sedláček, 1964).

V oddělení byly spojovány nejbližší ročníky, výuka probíhala podle zvlášť vytvořených společných učebnic, které obsahovaly redukované učivo rozvržené na určitý počet let (běhů). Základ tvořilo učivo společné pro všechny ročníky v daném oddělení, následovaly dvě samostatné části: učivo jen pro nižší a jen pro vyšší ročník. Množství základního učiva se však v jednotlivých předmětech značně lišilo (od 15 do 70%), tím docházelo k většímu prohlubování rozdílů mezi městskými a venkovskými školami (Grulich, 1954).

6.1.3 Rozšířené vyučování

Ve školním roce 1949/50 učitelé začali hledat nové možnosti zkvalitnění své práce s dětmi, lepší organizaci výuky. Vzorem se jim stal Sovětský svaz a jeho školy s menším počtem tříd. V první řadě šlo o úpravu vyučovacího času (prodloužení v rámci socialistického závazku), dále pak zařazování ročníků do tříd a také snížení počtu ročníků ve třídě. Jelikož srovnávací test, který provedl V. Medonos, ukázal, že nová organizace práce - prodloužení

vyučovacího času - se zdá být přínosná, zavedl se tento systém zpočátku na jedné škole v každém okrese a postupně na více škol (Grulich, 1954).

„Ke dni 30. září 1954 měli v naší republice rozšířené vyučování na třech čtvrtinách jednotřídních škol“ (Musil, Sedláček, 1964, s. 62).

Rozšířené vyučování přispělo ke snížení počtu oddělení pro určitý počet vyučovacích hodin, zůstává zachována jednota učebních plánů, osnov i učebnic pro malotřídní i plně organizované školy (Musil, Sedláček, 1964).

A v čem byl vlastně přínos prodloužení vyučovacího času podle sovětského způsobu? Přínosné je, že učitel prodloužil tento čas pouze sobě a ne samotným žákům. Vznikají dvě směny¹⁷ zařazením jednotlivých ročníků, které se střídají v práci s co možná nejmenším počtem společných hodin. Výuka není tak uspěchaná, což je příznivé i pro udržení kázně. Vzniká dostatek prostoru pro individuální přístup a případné doučování je odbouráno. Rovněž samotná příprava učitele na vyučování není časově tak náročná a v menším počtu ročníků se daleko snadněji naplňují předepsané učební osnovy. Učiteli zbývá více času pro přímé vedení žáků a s tím spojené menší množství oprav samostatných písemných prací, a pokud má dobře promyšlený a sestavený rozvrh hodin, otvírá se zde prostor i pro mimoškolní aktivity dětí (Grulich, 1954).

6.1.4 Další možnosti organizace výuky

Jedním z kroků bylo také zavedení zvláštní organizace učebního prostoru, vytvořením tzv. **pracoven**. V pracovnách žáci pracovali samostatně pod vedením nejschopnějšího žáka a **učitel** zde vykonával pouze **funkci** jakéhosi **organizátora**. Takto vedená výuka nebyla pro naše malotřídní školství žádným přínosem, žáci nepronikali hlouběji do učiva a podstaty věcí, naopak jim chybělo propojení jednotlivých poznatků, vztahy, závislosti. Často také pracovali bez dozoru učitele, který jen občas poradil nebo vysvětlil, aby mohli pokračovat v samostatné práci (Grulich, 1954).

17 Skupina žáků dvou až tří ročníků, které mají společné vyučování. Jednotlivé směny se ve vyučování střídají, z toho vyplývá, že začátek vyučování nemají tyto směny stejný. Výuka jedné skupiny probíhá např. od 8 do 12 hodin a druhé směny od 10 do odpoledních hodin (Grulich, 1954).

6.2 Rozdělení škol podle počtu tříd a jejich organizace

- **jednotřídní** (nejméně 10 žáků ve třídě)
- **dvoutřídní** (nejméně 12 žáků v průměru na 1 třídu)
- **trojtřídní** (nejméně 14 žáků na 1 třídu)
- **čtyřtřídní** (nejméně 15 žáků na 1 třídu)

Nejvyšší počet žáků ve třídě je stanoven na 30 (MŠMT).

6.2.1 Jednotřídní škola

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

Všechny ročníky zde vyučuje jeden učitel. Tento typ školy je velice náročný na přípravu učitele, neboť musí naplňovat stejně jako učitelé na plně organizované škole výchovné a vzdělávací cíle. Učitel musí důkladně promýšlet, jak uskuteční cíle a úkoly v jednotlivých ročnících, vhodně volit metody, formy práce, pracovní postupy a zároveň uplatnit individuální přístup k žákům (věková rozmanitost, individuální schopnosti, samostatnost, tempo atd.). Práce na těchto školách má také své klady, jako např. méně početné kolektivy dětí různého věku, spolupráci starších a mladších žáků, zkušenějších a méně zkušených. Učitel také často zná sourozence svých žáků, které současně učí či učil a také rodiče a rodinné prostředí, proto v oblasti výchovy dosahují dobrých výsledků (Tupý, 1978).

6.2.2 Dvoutřídní škola

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

18 Počty žáků ve třídách a školách upravuje vyhláška č. 48/2005 Sb., o základním vzdělávání a některých náležitostech povinné školní docházky, dostupné z <http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlaska-c-48-2005-sb-1>

Na tomto typu školy vyučují dva učitelé, kteří mohou vést pedagogický dialog a nedochází tak k sociální a pedagogické izolovanosti. Na dvoutřídní škole s pěti ročníky jsou v jedné ze dvou tříd tři oddělení, na ostatních dvoutřídních školách jsou ve třídách dvě oddělení, případně některý ročník osamocen.

6.2.3 Trojtřídní škola

- se čtyřmi ročníky
- s pěti ročníky

Výuka v odděleních probíhá u školy se čtyřmi ročníky pouze v jedné třídě, ostatní ročníky jsou osamoceny. Ve škole s pěti ročníky může probíhat výuka spojených ročníků v jedné nebo dvou třídách.

6.2.4 Čtyřtřídní škola

- s pěti ročníky

Výuka v odděleních (spojených ročnicích) zde probíhá pouze v jedné třídě, ostatní ročníky tvoří samostatné třídy a mají vlastního vyučujícího.

Obecně za nejvhodnější formu malotřídních škol se považuje typ dvoutřídní školy se čtyřmi ročníky. Zařazování ročníků do tříd se provádí seskupováním ročníků nebo podle počtu žáků v odděleních tak, aby obě třídy měly přibližně stejný počet žáků. Výuka v těchto třídách se do značné míry přibližuje výuce na plně organizovaných školách v hodinách s jedním ročníkem, jelikož i při práci s jedním ročníkem musí učitel vhodně volit čas na přímou práci učitele a samostatnou práci žáků (Tupý, 1978).

Pokud přihlédneme k těmto skutečnostem, zjistíme, že v kombinaci dvou ročníků ve třídě se nám vhodně doplňují, v podstatě se kryjí, časové úseky samostatné práce žáků jedné skupiny a přímého vedení skupiny druhé.

6.3 Varianty seskupování ročníků do tříd

Na našich školách s menším počtem tříd se seskupovaly do jedné třídy vždy nejbližší ročníky. V 50. letech 20. století se podle sovětského vzoru na dvoutřídních školách začaly

spojovat ročníky do tříd tak, aby v jedné třídě spolu byly vždy 1. a 3. ročník a v druhé třídě 2., 4. a 5. ročník. Důvodů bylo více. Jednak šlo o zamezení krácení obsahu učiva a dodržení osnov v každém ročníku. Dalším důvodem byla nevhodnost spojení 1. a 2. ročníku, jelikož u takto malých dětí ještě nelze očekávat dostatečně vyvinutý smysl pro samostatnou práci a tudíž ani nelze v potřebné míře vést přímé vyučování, kterého je zapotřebí v obou ročnících. No a neméně důležité bylo také udržení kázně ve třídě, což umožňuje právě spojení nesousedních ročníků. Starší žáci jdou příkladem těm mladším a učí se jim pomáhat (Grulich, 1954).

K. Tupý (1978) ve své publikaci uvádí a podrobněji se zabývá i dalšími možnostmi seskupení ročníků do tříd. Jedná se o tři varianty (A, B, C – viz níže)) dvoutřídní školy se čtyřmi ročníky, z nichž každá má své výhody a nevýhody, pro které může být preferována či zamítnuta.

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

- **Výhodou** je blízkost ročníků a s tím spojené výchovné působení učitele na děti přibližně stejného věku, podobné učivo nižšího ročníku, které umožňuje průběžné opakování žákům vyššího ročníku a dále pak používání stejných pomůcek, jak demonstračních, tak individuálních. V nemalé míře je také motivující a inspirující učivo vyššího ročníku pro schopnější žáky ročníku nižšího.
- **Nevýhodou** je, zejména v prvním pololetí, již zmiňovaná samostatná práce žáků 1. ročníku, která u takto malých dětí je možná jen ve velmi omezené míře a je tak zamezena přímá práce učitele ve 2. ročníku.

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

- **Výhodná** je tato varianta jednak po výchovné stránce, starší žáci jsou vzorem mladším žákům a mohou jim při práci pomáhat. Z hlediska organizace výuky využívá u starších žáků upevněné návyky pro samostatnou práci. Věkově nejsou oba ročníky od sebe příliš vzdálené a třída tak může tvořit jeden kolektiv.
- **Nevýhodná** je náročnější příprava učitele na vyučování, důvodem je rozdílné učivo a tudíž i používání rozdílných demonstračních a individuálních pomůcek.

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

- **Výhodný** je (v seskupení 1. a 4. ročník) dostatečný prostor věnovat se 1. ročníku, neboť žáci 4. ročníku jsou dostatečně připraveni pro samostatnou práci. Rozdílnost učiva neodvádí pozornost při samostatné práci. Toto seskupení slučuje okrajové ročníky, každý z nich má jiný vzdělávací obsah, odlišné metody, formy práce, vyučovací postupy, avšak právě tato skutečnost nabízí zajímavé propojení činností.

Pro třídu se spojeným 2. a 3. ročníkem platí totéž, co je uvedeno ve variantě A, jen v obsahu učiva je více rozdílů.

- **Nevýhodný** (1. a 4. ročník) se zdá být v tomto případě věkový rozdíl obou skupin žáků, každý z ročníků má různé pracovní postupy, pracovní tempo, odlišné metody a formy práce. Odlišné jsou také zájmy jednotlivých skupin, což vede k vytvoření dvou kolektivů ročníků. V seskupení 1. a 4. ročníku je náročná nejen příprava učitele na vyučování, ale také vedení výchovné činnosti (Tupý, 1978).

7. Malotřídní školy jako školy alternativní

Pokud by se zvažili podmínky, v kterých probíhá výuka na malotřídkách, určitě to povede k zamyšlení, jestli zde nevzniká jakási alternativa k běžným plně organizovaným školám. Je to oprávněná úvaha a nadcházející část se pokusí osvětlit, proč lze označit malotřídku za alternativní.

7.1 Alternativní školy

Za alternativní školy považujeme ty, které se úplně či částečně odlišují vzdělávacím obsahem, cíli vzdělávání, formami a metodami ve výuce, ale také organizačně. Většinou jde o školy soukromé, církevní, ale v malé míře i některé školy státní. Přinášejí jinou možnost vzdělávání, než je obvyklé na školách státních. Alternativa může nastat v několika významových rovinách. Zaměřit se můžeme na alternativu ze strany:

- politiky školy
- ekonomické
- pedagogické a didaktické

Školskopolitická stránka

Týká se rozdílů mezi státními a nestátními školami. V České republice jsou státní školy zřizovány krajským či obecním úřadem nebo ministerstvem. Nestátní školy jsou zřizovány a spravovány jinými zřizovateli (jde o soukromé či církevní školy).

Ekonomická stránka

V České republice jsou státní školy financovány ze státních zdrojů a vzdělávání je pro žáky bezplatné, zatímco školy nestátní jsou financovány zčásti nebo úplně ze zdrojů zřizovatele a rodiče žáků zde platí školné, za které jim škola poskytuje určité služby.

Pedagogická a didaktická stránka

Za alternativní školy můžeme považovat podle Průchy (2001, s. 20) „... všechny takové školy, které uplatňují zvláštní, nestandardní, inovativní, experimentální formy, obsahy či metody vzdělávání, jiné didaktické přístupy apod., ...“

Jelikož na malotřídních školách jsou vzdělávání společně v jedné třídě věkově smíšené skupiny žáků, můžeme zde hovořit o jisté formě alternativního vzdělávání. V zahraničí jsou malotřídní školy označovány jako „malé školy“ a jejich zastoupení je jak u nás tak v cizině poměrně vysoké. Počet jednotlivých typů malotřídních škol vyjadřuje tabulka č. 4.

Tabulka č. 4 Malotřídní školy v ČR ve školním roce 1999/2000

Typ školy	jednotřídní	dvoutřídní	trojtřídní	čtyřtřídní	Celkem
Počet škol	191	668	288	104	1251

Zdroj: Průcha, 2001, s. 52

V zahraničí je situace počtu malotřídních škol obdobná, např. ve Švýcarsku se asi 20 % žáků 1. stupně vzdělává na malotřídních školách, ve Francii asi 11 %, ve Finsku 21 % a v Norsku až 45 % žáků.

Jako pozitivní jsou vnímány:

- **Uplatňování skupinového vyučování:** kdy žáci jednotlivých ročníků tvoří pracovní skupiny, které pracují v rámci jedné učebny tak, aby se navzájem nerušily
- **Princip tzv. otevřené třídy:** žáci jednoho ročníku se v některém konkrétním předmětu vyučují společně s jiným ročníkem, dosahují pak stejných znalostí a dovedností bez ohledu na věk nebo ročník
- **Sociální kooperace mezi žáky:** denně se žáci scházejí v kolektivu dětí různého věku, učí se spolu vycházet, respektovat se navzájem, spolupracovat
- Dále tvoří již zmiňovaná **kulturní a společenská centra obce**

Nevýhody spojené s výukou:

- **Vysoká ekonomická náročnost,** která je častým důvodem rušení malotřídních škol
- **Zkušenosti a specializovaní učitelé:** speciální příprava učitelů pro výuku na těchto školách zatím není v oblasti zájmu vzdělávání, učitelé jsou připravováni na práci v plnotřídních školách (Průcha, 2001)

V ČR se můžeme setkat s několika typy alternativních škol, které používají ve své výuce jiných metod a organizací, žáci se učí hlavně formou hry, problémových úkolů, vlastním objevováním. Často se jí také říká „školy hrou.“ Všechny tyto školy pracují podle RVP ZV.

K alternativním školám se řadí:

• Waldorfská škola

Hlavními cíli jsou vzdělávat všestranně a harmonicky rozvinuté osobnosti, utvářet u žáků zdravé sebevědomí a smysl pro zodpovědnost, učit je spolupráci, vyvolávat zájem o poznávání.

• Daltonská (Daltonský plán)

Škola pracuje na základě tří principů: volnosti, samostatnosti a spolupráce. Žáci si ve výuce volí práci, své tempo, učí se spolupráci. Výuka probíhá na základě smlouvy mezi učitelem a žákem. Daltonský plán doplňuje výuku v tradičních školách.

• Jenská škola

Výuka probíhá v kmenových skupinách žáků různého věku. Klasický rozvrh je nahrazen týdenním plánem, ve kterém se střídají různé činnosti.

• Montessori škola

Je založena na aktivizaci dětí prostřednictvím pomůcek, učení probíhá na základě vlastního objevování poznatků, mezi dospělým a dítětem se vytváří nový vztah.

• Začít spolu

Žáci se v těchto školách neučí v klasických třídách, ale třídy jsou rozděleny na tzv. centra aktivity (stoly a police s různými materiály) s určitým zaměřením. Úvodní vyučovací hodiny jsou věnovány povídání, sdělování zážitků a seznámení s denním plánem. Výuka má různou podobu, důležité je aktivní zapojení žáků. Žáci si volí tempo, způsob práce a centrum, kde budou pracovat, během týdne projdou všemi centry.

• Zdravá škola

Snahou je vytvořit celkově zdravou atmosféru, která stojí na třech pilířích: pohodovém prostředí, zdravém učení a otevřeném partnerství.

• Domácí vzdělávání

Probíhá v souladu se ŠVP školy, na které je dítě zapsáno, vzdělávající rodič musí mít středoškolské vzdělání s maturitou, dítě je dvakrát za rok hodnoceno slovní formou.¹⁹

19 Zdroj dostupný z http://zameklomnice.cz/pdf/implementace/docs/1_rocnik/SOS/PED/alternativa.pdf

8. Učitelé na malotřídních školách

I když učitelé a žáci spolu tvoří hlavní komunikační partnery v učebním procesu a jsou stejně důležití, padlo rozhodnutí věnovat jednu kapitolu pouze učitelům a to z toho důvodu, že se zde nebude analyzovat vztah učitel – žák, ale bude se zabývat pohledem na učitele jako organizátora výuky (učebního času), jeho kvalifikovanost, vzdělávání v historickém sledu a na jeho profesní a osobnostní kvality. Ve třetí části je zaměřena pozornost na vlastní výuku, propojení samostatné práce žáků a jejich přímého vedení, s uvedením nejčastějších chyb, kterých se učitelé dopouští.

8.1 Kvalifikovanost učitelů a jejich vzdělávání

8.1.1 Kvalifikovanost učitelů

Tereziánské reformy ukázaly svou pozitivní stránku v podobě pokroku, který s sebou přinesly, ale je nutno odhalit také jejich stinná místa, počínající špatným materiálním vybavením škol, přes značnou volnost povinné školní docházky a možnost provozování dalšího řemesla vedle učitelského povolání. Rovněž škola byla závislá na církvi a učitel byl podřízen faráři. Často, nežli pedagogem, byl služebníkem faráře (Veselá, 1992).

Venkovské školy, které bývaly většinou malotřídní, se často potýkaly s malou docházkou dětí zvláště v období sezónních prací, kdy děti musely pomáhat v hospodářství a na poli. Myšlenka nutnosti vzdělání se lidem dostávala do povědomí prostřednictvím venkovských učitelů, farářů a vzdělaných vesničanů. V době národního obrození to byli právě učitelé, kdo pomáhal prosazovat osvěcenská ideály (Emmerová, 2000).

Do roku 1945 vyučovali na malotřídních školách starší zkušení učitelé. Po vydání nového školského zákona v roce 1948 byli na tato místa dosazováni začátečníci, často absolventi gymnázií, většinou bez jakékoli pedagogické kvalifikace, malotřídní školy tak byly postaveny do role méně produktivních škol (Medonos In Grulich, 1954).

V posledních letech je problémem celého českého školství zajištění plně kvalifikovaných učitelů, přičemž většina nekvalifikovaných učitelů se nachází na 1. stupni ZŠ. Pokud bychom porovnávali situaci v menších obcích a ve městech, pak zajistit kvalifikovanou výuku je problém právě menších obcí a malotřídních škol. Atraktivita místa je dána nejen počtem obyvatel, ale i geografickou polohou. Kromě zaměstnávání nekvalifikovaných učitelů tyto školy často využívají pomoci učitelů v důchodu.

Jedním z důvodů absence kvalifikovaných pedagogických pracovníků²⁰ na malotřídních školách je také fakt, že o místo neprojevil nikdo z kvalifikovaných učitelů zájem (asi 31 %), ve 24 % jde o doplnění úvazků vychovatelek, dočasný zástup či přesvědčení o kvalitách nekvalifikovaného učitele (Trnková, Knotová, Chaloupková, 2010).

8.1.2 Vzdělávání učitelů

Problematikou přípravy budoucích učitelů se už zabýval Felbigerův školní řád. Učitelem se v té době mohl stát každý, kdo chtěl učit a zároveň byl absolventem hlavní nebo normální školy. Uchazeč o místo učitele se přihlásil u ředitele hlavní či normální školy do učitelského kurzu tzv. „preparandie“²¹. Po složení přijímací zkoušky nastoupil do tříměsíčního kurzu a teprve potom se stal pomocníkem nejprve na venkovské škole a po dalším šestiměsíčním kurzu na škole městské. Pomoc a zkvalitnění v učitelské profesi i elementárního vzdělávání přinesla bezesporu i Felbigerova Kniha metodní z roku 1775 (Veselá, 1992).

Vzdělávání učitelů v době tereziánských reforem počínalo tedy na školách hlavních, které byly ve větších městech a připravovaly nadané studenty pro další vzdělávání na školách normálních. Školy normální měly rozšířené osnovy škol hlavních a kromě jiného měly za úkol také připravovat učitele na budoucí povolání. Normální škola byla zřízena v každé zemi rakouské monarchie. S příchodem říšského školského zákona v roce 1869 byly stanoveny nové požadavky na vzdělávání učitelů. Doposud bylo vzdělávání učitelů dvouleté, avšak na základě tohoto zákona byly zřízeny učitelské ústavy s délkou vzdělávání čtyři roky a zákon rovněž umožnil studovat učitelství i ženám (Řeřichová, 1999).

Učitelské ústavy však byly často kritizovány, neboť nepředstavovaly ve školském systému plnohodnotné střední školy a po jejich absolvování nebylo možné pokračovat v dalším vysokoškolském vzdělávání. Budoucí učitelé se učili víceméně napodobováním osvědčené metodiky a postupů., čímž byly praktické zkušenosti upřednostněny na úkor vědeckého poznání.

20 Kdo může být pedagogickým pracovníkem, jaké činnosti vykonává a jaké musí splňovat předpoklady, ustanovují §2 a §3 zákona č. 563/2004 Sb. – o pedagogických pracovnících.

21 „V preparandiích se budoucí učitel připravoval po stránce teoretické (seznamoval se s pedagogikou a didaktikou) a po stránce praktické (hospitoval u zkušených učitelů)“ (Veselá, 1992, s. 10-11).

Další snahy o zřízení vzdělávacích institutů se objevily ve dvacátých letech 20. století, bohužel všechny snahy byly marné a proto učitelé zřídili svépomocí „Školu vysokých studií pedagogických,“ kde působila řada vynikajících vysokoškolských profesorů (Spilková, 1997).

Na základě dekretu prezidenta republiky o pedagogických fakultách z 27. října 1945 byly v roce 1946 zřízeny první pedagogické fakulty (na Karlově univerzitě v Praze, Masarykově univerzitě v Brně a Slovenské univerzitě v Bratislavě) a splněny touhy učitelů po vysokoškolském vzdělání (PSP ČR)²². Jak uvádí Spilková (1997) tyto univerzity byly poměrně brzy opět zrušeny.

V padesátých letech vznikají různé instituce zabývající se vzděláváním budoucích učitelů od pedagogických gymnázií, přes vyšší pedagogické školy až po Vysokou školu pedagogickou. Konečně dochází také k znovuootevření pedagogických fakult (1964), kde bylo studium oboru učitelství pro 1. stupeň ZŠ prodlouženo ze 3 na 4 roky. Zásadní změny ve vzdělávací soustavě přicházejí v roce 1976, kdy byly odděleny přípravy učitelů 1. a 2. stupně a záhy integrována příprava učitelů 2. stupně a učitelů středních škol.

V současnosti je pro vykonávání učitelské profese zapotřebí vysokoškolského vzdělání, ať už jde o učitele středoškolské či učitele prvního nebo druhého stupně vzdělávání. Na vysokých školách jsou otevřeny pětileté studijní obory studia pedagogiky, po jejichž dokončení užívají absolventi titul Magistr²³ (Spilková, 1997).

Učitelé malotřídních škol častěji projevují zájem o alternativní způsoby výuky, vnášejí do výuky prvky skupinové, párové či týmové práce, zapojují žáky do různých projektů, snaží se žáky aktivně zapojit do procesu jejich osobnostního růstu. Přibývá počet učitelů, kteří projevují snahy opouštět tradiční (transmisivní) školství a na základě změn v přístupu k žákům, k učení či změně klimatu školy se přiklánějí ke konstruktivistickému pojetí vyučování (Vomáčka, 1995).

22 Zdroj informace je digitální depozitář - Poslanecká sněmovna parlamentu ČR, dostupné z <http://www.psp.cz/eknih/1945pns/stenprot/045schuz/s045006.htm>

23 Získání odborné kvalifikace učitele pro první stupeň základní školy stanoví § 7 zákona č. 563/2004 Sb. – zákon o pedagogických pracovnících.

8.2 Personální obsazení

Typické personální obsazení České malotřídní školy čítá, jak uvádí ve své publikaci Chaloupková (2010), v průměru 4 učitele s různě členitými úvazky, může jít i o učitele mateřských škol (které jsou často připojené) či vychovatele s úvazkem na základní škole. K dalším pedagogickým pracovníkům patří v průměru 1 vychovatel a 1 pedagogický pracovník se specializací (např. na cizí jazyky, logoped aj.). Učitelské úvazky pedagogických pracovníků bývají na těchto školách většinou částečné a doplňují se např. úvazkem vychovatele (Trnková, Knotová, Chaloupková, 2010).

A jaká kritéria by měl učitel malotřídní školy splňovat coby učitel primární školy? Určitě by měl dosahovat určité úrovně znalostí a dovedností ve všech předmětech. Jeho úkolem není specializovat se na konkrétní předmět, ale široce obsáhnout všechny předměty, být tedy jakýmsi univerzálním učitelem. Z hlediska výuky znát a umět využívat různé metody, organizační formy práce, hledat mezipředmětové vazby a v duchu utváření celistvého obrazu světa rozvíjet myšlení žáků. Kromě profesních kvalit se předpokládají také kvality lidské, mezi něž patří vyzrálost po stránce etické a sociální, dále kultivovaný projev, který je pro žáky mladšího školního věku velmi důležitý pro správné vytváření jazykové kultury a v neposlední řadě také znalosti národní kultury. Učitel se stává pilířem, pomocí něhož se budují vztahy a vazby ve třídě, pro děti se stává právě učitel vzorem a důležitou autoritou (Spilková, 1997).

8.3 Vlastní výuka

Učitelé na malotřídních školách, zejména na školách jednotřídních, mají velmi ztíženou situaci. Jejich příprava na vyučovací jednotku, kdy učí více než jeden ročník, vyžaduje důsledné a promyšlené rozdělení času a jednotlivých vykonávaných činností. Obzvláště těžká příprava je pak ve třídě, kde se současně učí pět ročníků. Učitel musí pracovat s několika učebnicemi najednou, zvolit vhodnou organizaci výuky tak, aby se v jednotlivých ročnících prolínal čas přímého vedení žáků, samostatné práce žáků, prověření a kontroly činností. Je to práce vyčerpávající, protože celou vyučovací hodinu učitel vykonává přímé vedení žáků (postupně u jednotlivých ročníků) a výsledky nakonec neodpovídají jeho vynaloženému úsilí (Grulich, 1954).

8.3.1 Přímé vedení a samostatná práce žáků

V průběhu vyučovacího procesu učitel optimálně střídá činnost přímého vedení žáků a samostatné práce žáků. Obě pojetí jsou nedílnou součástí výuky. V prostředí malotřídních škol jde o velmi promyšlené prolínání těchto dvou činností, učitel musí dosáhnout souhry. Náročnost přípravy a důsledné promyšlení jsou závislé na počtu ročníků vyučovaných v jedné třídě. Nejjednodušší příprava bývá pro třídu se dvěma ročníky, náročnost přípravy stoupá s počtem ročníků a nejpromyšlenější a nejnáročnější bývá ve třídě s pěti ročníky.

Poměr přímého vedení a samostatné práce žáků je individuální s ohledem na ročník, vyučovací předmět, etapu vyučovacího procesu, učivo, cíl vyučování či vykonávanou činnost (Tupý, 1978).

Přímé vedení žáků

Jedná se o tu část vyučovacího procesu, kdy žáci pracují přímo s učitelem (Grulich, 1954). Přímé vedení žáků má inspirující, motivující, diagnostický, terapeutický a hodnotící charakter (Tupý, 1978).

Samostatná práce žáků

Samostatná práce žáku, jinými slovy nepřímé vyučování, je část vyučovacího procesu, kdy žáci pod dohledem a vedením učitele pracují sami (Grulich, 1954). Během vyučovacího procesu vedou učitelé žáky k samostatnosti v práci i chování. Samostatná práce žáka mladšího školního věku je činnost, kterou učitel předkládá žákům během vyučovacího procesu, takto je soustavně a cílevědomě vychovává a vzdělává, rozvíjí samostatné myšlení. Celý tento proces vede k optimálnímu rozvoji osobnosti žáka při respektování věkových zvláštností a dosavadních získaných zkušeností (Tupý, 1978).

8.3.2 Časté chyby při výuce

K nejčastějším chybám, které při výuce na malotřídních školách (a nejenom tam) vznikají, patří:

- Nedostatečná vyváženost mezi přímým vedením žáků a samostatnou činností (např. Když během vyučovací jednotky převládá u jednoho ročníku přímé vyučování, žáci ostatních ročníků po celou tuto dobu pracují samostatně.

- Učitel užívá přímé vyučování jen při výkladu nejobtížnější části učiva a na stručné návody pro samostatnou práci žáků a kontrolní činnost.
- Špatný, nedostačující a nepromyšlený výběr činností pro samostatnou práci. V důsledku toho jsou žáci s úkolem buď příliš brzy hotoví, zbytek času se nudí a hledají náhradní činnost, nebo je činnost po celou dobu jednotvárná (nudná) a výsledek neefektivní.
- Přístup k těmto dvěma formám jako dvěma různým činnostem navzájem spolu nesouvisejícím. Opomíjení faktu, že by měly spolu tvořit jednotný propojený celek (Grulich, 1954).

Podívejme si blíže, kam vede způsob výuky při přeceňování významu těchto činností:

1. Přeceňování přímého vyučování

Učitel považuje tuto formu práce za stěžejní ve vyučovacím procesu, proto svou práci organizuje podobně jako na škole pětileté. Uplatňuje zbytečně rozsáhlé výklady, mnohdy i na činnost, kterou by žáci zvládli jako samostatnou práci. Oproti tomu samostatnou práci žáků vnímá jen jako vyplnění času, volí činnosti s nevhodným obsahem, nepromyšlené, nenavazující na výklad učitele. Žáci se prakticky touto činností mají zabavit, aby nerušili a neodváděli pozornost žáků pod přímým vedením učitele.

2. Přeceňování samostatné práce žáků

Vychází z názoru, že žáci ve třídě s více ročníky by měli po většinu času pracovat samostatně (až 4/5 vyučovacího času), přímé vedení učitel praktikuje pouze na instrukce k samostatné práci a kontrolní činnosti práce. Nové učivo tak žáci nastudují sami či podle návodu učitele. Takové pojetí vyučování je horší než přeceňování přímého vyučování.

- Učitel pracuje někde v pozadí jako poradce a kontrolor.
- Proces poznávání se zužuje na pouhé ohledávání faktů a smyslové zkušenosti, nezabývá se objevováním nových vztahů a nedochází k abstraktnímu myšlení.
- Žáci si namísto vytváření celistvých vědomostí odnášejí jen kusé a úryvkovité informace.
- Takové učení aktivizuje pouze paměť (paměťové učení), nikoli však funkci výchovnou, rozumovou či citovou (Grulich, 1954).

9. Řízení malotřídních škol

V poslední kapitole je pozornost zaměřena na oblast řízení škol. Zejména pak na osobnost ředitele, jeho předpoklady pro vykonávání funkce, řídicí schopnosti, zmíním těžkosti spojené s manažerskou činností a nedostatkem času. Závěrečné části se bude zabývat zřizovateli těchto škol, jejich povinnostmi, financováním a také otázkou důvodů pro zřízení školy, která pro ně znamená vysokou ekonomickou náročnost.

9.1 Škola jako organizace

Ve školách stejně jako v jiných běžných organizacích je důležitá strategie, rozhodování, vize, stanovení cílů, vedení atd. Škola ale není běžnou organizací, neklade si jako hlavní cíl finanční zisk, nýbrž má jiná specifika jako např. všestranný rozvoj žáků (Šikulová, 2011).

Škola jako organizace si vytyčuje jako hlavní cíl vzdělávání a výchovu jedinců. Výsledky práce se pak nacházejí v rovině získaných znalostí, schopností jedinců celoživotně se vzdělávat, je tedy velice obtížné je jakýmkoliv způsobem přesně změřit či spočítat, jak je tomu u jiných organizací, které své cíle orientují spíše na ziskovou stránku. Celý vzdělávací proces je také doprovázen množstvím mezilidských vztahů (učitelé – žáci, učitelé – učitelé, žáci – žáci, učitelé – rodiče, učitelé či žáci – ostatní zaměstnanci školy atd.), je třeba určit rozdělení pravomocí a odpovědnost za určité oblasti. Dále se škola jako organizace musí zabývat hospodařením s majetkem, celkovým rozvojem organizace, vytvářením dlouhodobého záměru a jeho naplňováním.

Řízení školy tedy není jednoduchou záležitostí. Veškeré dílčí činnosti směřují k řízení pedagogického procesu a jsou mu podřízeny. Důležitou roli sehrává ředitel, na jehož osobnosti a jeho schopnostech řídit, motivovat, nadchnout ke spolupráci podřízené je závislá celková úspěšnost školy. Ředitel by měl nejen vzbuzovat důvěru, jistotu, svobodu, uznání, ale být také dobrým manažerem. Základem v řízení školy je, jak dále uvádí Chaloupková (2010, s. 144), „*plánování, organizování, koordinování – vedení lidí, kontrola a hodnocení*“. Výkonnost školy je závislá na kvalitě managementu a výkonnost ředitele na kvalitě jeho manažerské způsobilosti (Trnková, Knotová, Chaloupková, 2010).

9.2 Ředitelé malotřídních škol

Výběr vhodného kandidáta na řídicí místo je nelehký úkol. Vychází se z předpokladu, s jakými ambicemi vstupuje kandidát do této funkce a jakou má vizi o dalším rozvoji a fungování. Z počátku se zdá být tato funkce a s ní spojená práce atraktivní ve smyslu: jsem sám svým šéfem, mohu učit, vytvářet nové hodnoty. Po čase však přichází zklamání, jelikož nejde dosáhnout standardu ve všem, co si dotyčný vytýčil.

Na ředitelských postech malotřídních škol se setkáváme v podstatě se dvěma typy ředitelů. Pro jedny je to jen přestupní stanice, dál pak pokračují ve své kariéře na plně organizované škole. Pro druhé je vrcholem jejich kariéry a místem konečným. V minulosti na toto místo usedali také lidé nepohodlní režimu, byla to jakási forma trestu.

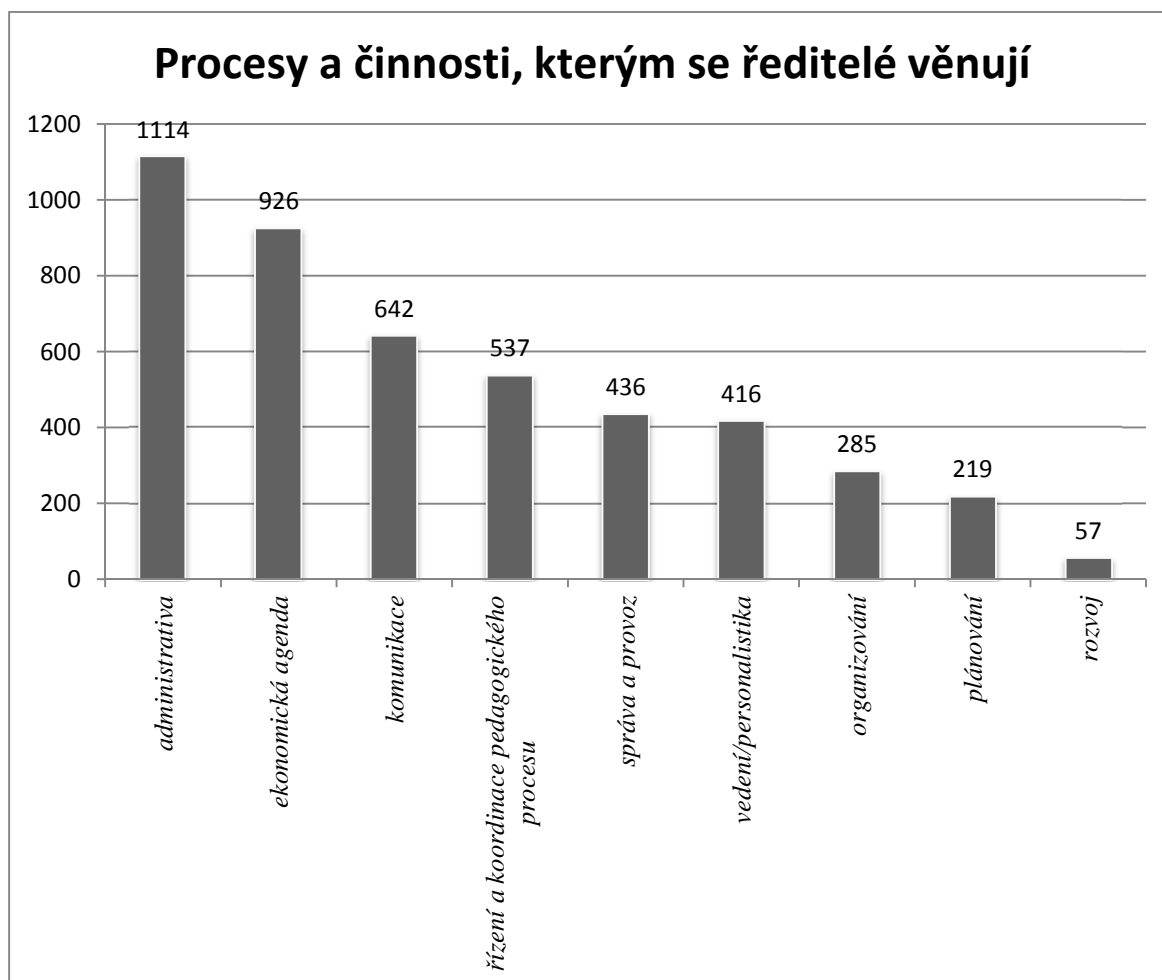
Ředitelé malotřídních škol mají na svých bedrech naloženy stejné povinnosti jako ředitelé škol plně organizovaných s jedním velkým rozdílem: vše musí zvládnout s minimálním počtem personálu zejména v oblasti administrativy. Dále se jedná o složky jako je hospodaření s rozpočtem, zajištění a udržení kvalifikovaných pedagogických pracovníků, shánění finančních zdrojů či naplnění tříd. Veškerý chod a organizace se stává závislá na schopnostech a manažerských dovednostech jednoho člověka.

Jak asi vypadá taková práce ředitele malotřídky? Jeho pracovní náplň se nachází ve dvou rovinách. Jednak je ředitelem, ale i nadále zůstává učitelem (většinou s nemalým úvazkem), tudíž se nemůže celý den plně věnovat pouze záležitostem spojeným s řízením školy. V hodinách vystupuje jako učitel a každou volnou chvíli mezi vyučovacími jednotkami se věnuje činnostem spojeným s řízením školy jako např. vyřizování pošty, objednávek, faktur, příkazů, řeší běžné problémy spojené s chodem školy. Čas strávený manažerskou činností převyšuje čas věnovaný učitelské profesi a často plnění jedné z nich utlačuje tu druhou (Trnková, Knotová, Chaloupková, 2010).

Z uvedených skutečností vyplývá, jak těžké je dosáhnout rovnováhy mezi pedagogickou a manažerskou činností. Na roli manažera nezbyvá (v důsledku vysokého učitelského úvazku) na malotřídních školách většinou tolik času jako je tomu na školách plně organizovaných (Trnková, Knotová, Chaloupková, 2010). Tyto činnosti se prakticky stále navzájem prolínají a kladou na ředitele značné nároky. Je to problematika, kterou řeší ředitelé malotřídních škol nejen u nás, ale také v zahraničí (Wilson, McPake, 1998).

Pokud bychom se chtěli podívat na práci ředitelů podrobněji, které činnosti jim zabírají nejvíce času a kterým naopak věnují času nejméně, stačí se podívat na graf č. 1, který nám celou situaci přehledně znázorní²⁴.

Graf č. 1: Procesy a činnosti, kterým se ředitelé věnují



Zdroj: Trnková, Knotová, Chaloupková, 2010, s. 152

Jak vyplývá z grafu, nejčastěji se ředitelé zabývají administrativou a ekonomickou agendou, dále jsou to činnosti spojené s komunikací a řízením pedagogického procesu, správou a provozem školy a také vedením lidí. Oproti tomu činnosti jako jsou organizování, plánování a rozvoj jsou zastoupeny v míře nejmenší. A jaké konkrétní činnosti jednotlivé položky zahrnují? To nastiňuje box č. 1. Činnosti jsou seřazeny od nejčastějších po nejméně četné.

24 Graf je výsledkem „...dotazníkového šetření Česha servisu realizovaného v roce 2000 na 156 malotřídních školách v České republice ...“ (Trnková, Knotová, Chaloupková, 2010, s. 151).

Problémy s převládajícím množstvím administrativy a ekonomické agendy mají také ředitelé plně organizovaných škol. Na malotřídních školách se však potýkají se zásadním problémem absence pracovníků, jako jsou zástupci ředitele nebo asistentky, kteří zčásti přebírají řídicí práce. Ředitelé jsou přetíženi nejen administrativou a vedením náročné ekonomické agendy, ale rovněž legislativou. Tady se na každé konkrétní škole ukazuje osobnost a charakter ředitele, jeho postoje, vize, naplňování očekávání. Za zmínku také stojí fakt, že zatímco ředitelé velkých škol svou roli vnímají více jako řízení chodu školy a lidí v ní, ředitelé malotřídek se z velké části orientují na roli učitele a snaží se o jakousi vyváženost mezi rolí ředitele a učitele tak, aby obě činnosti vykonávali stejně dobře. Naráží na problémy s nedostatkem času potřebným například pro hlubší kontrolní činnost a vlastní evaluaci školy. Spousta problémů se řeší za pochodu bez cílené strategie (Trnková, Knotová, Chaloupková, 2010).

Box č. 1 Činnosti ředitelů malotřídek realizované v rámci administrativy, ekonomické agendy a komunikace

<p>Administrativa</p> <ul style="list-style-type: none"> • administrativa • statistiky • BOZP • pošta • vnitřní směrnice • zpracování dokumentace • správní řízení • požární ochrana • pracovní smlouvy • spisová dokumentace • legislativa • výroční zprávy • zápis z porady • zápis žáků • kronika • archiv • matrika 	<p>Ekonomická agenda</p> <ul style="list-style-type: none"> • ekonomika • rozpočet a kontrola • podklady mezd • objednávání pomůcek • podklady pro účetnictví • vyřizování faktur • žádání dotací, vedení účetnictví • pokladna • inventury • OINV (ostatní neinvestiční výdaje) 	<p>Komunikace</p> <ul style="list-style-type: none"> • komunikace se zřizovatelem • komunikace s partnery • komunikace a prezentace • sponzoring • jednání s úřady • ICT • zastupitelstvo • marketing a informování
---	---	--

Zdroj: Trnková, Knotová, Chaloupková, 2010, s. 153

Zcela specifická situace se objevuje na malotřídce v oblasti personálních vztahů. Jelikož ředitelé vedou poměrně malý kolektiv lidí, není zde ostře vyhraněna role ředitele, s veškerými oficialitami, a jeho vztah k ostatním je spíše kolegiální. Všichni pracovníci se lépe znají, komunikace probíhá méně formálně. V menším kolektivu je snadnější a rychlejší domluva, každý má čas na vyjádření svého názoru. Vzájemný vztah podřízených

a nadřízeného je důvěrnější, mohou se na sebe víc spolehnout. Vše v podstatě vyplývá z domácího prostředí malotřídek. Z této skutečnosti také plyne fakt vzájemné zastupitelnosti a rozdělení práce mezi všechny pracovníky školy (Trnková, Knotová, Chaloupková, 2010).

Ředitelé malotřídek vykazují určité zvláštní rysy. Při své práci volí praktičtější způsoby, které vedou rychleji a přímo k cíli, stanovují si priority, které tvoří základ pro vytvoření plánů, evaluace probíhá víceméně průběžně. Přes to všechno je úroveň vzdělání na malotřídkách kvalitní a efektivní (Wilson, McPake, 1998).

9.3 Zřizovatelé malotřídních škol

Zřizovatelem školy může být ministerstvo, kraj, obec. Malotřídní školy se v České republice nacházejí nejčastěji v obcích s méně než 1000 obyvateli a jejich zřizovateli je obec, v níž se škola nachází. Malé obce se snaží o zachování škol v souvislosti s dalším fungováním obcí a kulturním životem v nich, jelikož škola se na životě zejména malých obcí nemalou měrou podílí. Pro zřizovatele vyplývá povinnost finančně přispívat na provoz – náklady na energii, opravy, údržbu aj.

Jedním z důležitých předpokladů dobrého fungování malotřídky je vzájemná spolupráce zřizovatele, tedy obecního úřadu, a vedení školy. Tyto dvě strany se spolu domlouvají na organizaci školy, chodu provozu, materiálním a technickém vybavení. Pokud tento vztah funguje bez problémů, je samotná škola vnímána veřejností kladně, má podporu v rodičích a lépe oslovuje případné sponzory, ať už z řad rodičů či ostatních obyvatel obce.

Jmenování do funkce ředitele je v kompetenci zřizovatele, tedy starosty obce, a pokud je zřizovatel spokojený s celkovým chodem školy a její prezentací na veřejnosti, nemá důvod nijak zasahovat do vnitřního uspořádání školy a uchýlovat se k případnému odvolání ředitele z funkce. Z toho vyplývá, že budování dobrého vztahu mezi zřizovatelem a vedením školy je na malotřídce jednou z nejdůležitějších činností (Trnková, Knotová, Chaloupková, 2010).

Zřizování malotřídních škol se řídí zákonem 258/1996 Sb. o soustavě základních škol, středních škol a vyšších odborných škol. Státní škola může být v obci zřízena za předpokladu, že bude mít ve třídě průměrně 13 žáků a bude-li jedinou školou v této obci. Kromě daného limitu počtu žáků jsou pro otevření školy důležité také financování a materiální zabezpečení. Vznik nového vzdělávacího zařízení se rovněž odvíjí od zájmu rodičů pro vytvoření školy a

jejich spolupráce. Z ekonomického hlediska jsou malotřídní školy pro školské úřady neefektivní.

Obec, jako zřizovatel školy, má povinnost zajistit a umožnit dětem plnit školní docházku ať už ve škole vlastní či nejbližší a dobře dostupné škole, se kterou uzavře dohodu. Pro obce zřízení a provozní náklady vlastní školy znamenají nemalé výdaje z rozpočtu obce, kupodivu vyšší než při zajištění dopravy dětí do sousední školy a zaplacení příspěvku na zajištění školní docházky. Jedním z podstatných a určujících faktorů ovlivňujících vznik a udržení školy je demografický vývoj v obci (Emmerová, 2000).

9.3.1 Nejčastější důvody zřizování škol v malých obcích

Z dotazníkového šetření se starosty obcí (Trnková, Knotová, Chaloupková, 2010), jenž mělo za úkol pomocí třech otevřených otázek zjistit tři nejzávažnější důvody pro zřízení a provozování školy v jejich obci, vplynuly následující odpovědi:

Tabulka č. 5: Tři hlavní důvody zřizování a provozování malotřídní školy v obci (zřizovatelé, N = 739)

Pořadí	Důvod	První jmenovaný důvod	Druhý jmenovaný důvod	Třetí jmenovaný důvod	Celkem	Relativní četnost
1	Dojíždění dětí	116	92	54	262	11,82 %
2	Tradice	144	55	47	246	11,10 %
3	Kulturní činnost	12	89	73	174	7,85 %
4	Specifika malotřídky	13	51	45	109	4,92 %
5	Sounáležitost s obcí	22	40	45	107	4,83 %
6	Služba rodičům	50	38	17	105	4,74 %
7	Rozvoj obce	32	37	26	95	4,29 %
8	Dostupnost vzdělání	56	25	13	94	4,24 %
9	Udržet obyvatele	38	32	19	89	4,01 %
10	Jiné	16	27	45	88	3,97 %
11	Zajištění školní docházky	43	20	5	68	3,07 %
12	Podpora mladých rodin	24	20	17	61	2,75 %
13	Občanská vybavenost	0	31	24	55	2,48 %

14	Škola jako součást obce	48	5	0	53	2,39 %
15	V obci je dost dětí	23	17	11	51	2,30 %
16	Zařízená budova	6	17	21	44	1,98 %
17	Prestiž obce	9	13	13	35	1,58 %
18	Zájem občanů o školu	10	12	9	31	1,40 %
19	Škola je priorita	14	4	12	30	1,35 %
20	Škola má výsledky	12	8	9	29	1,31 %
21	Finance	2	4	7	13	0,59 %
22	Škola-centrum obce	5	1	3	9	0,41 %
23	Zhodnocení stavebních parcel	1	2	5	8	0,36 %
	Chd ²⁵	43	99	219	361	16,28 %
	Celkem	739	739	739	2217	100,00 %

Zdroj: Trnková, Knotová, Chaloupková, 2010, s. 70

Z tabulky lze vyčíst, že nejčastějším důvodem zřizování škol v malých obcích je usnadnit dětem každodenní cestu do školy a ušetřit je tak dojíždění, které s sebou bezesporu nese určitá rizika spojená hlavně s bezpečností a rovněž je přihlíženo k hledisku zdravotnímu a psychologickému. Druhé místo obsadila tradice spojovaná s dědictvím generací obyvatel v obci, kde škola přispívá k sociálnímu a kulturnímu životu celé obce. Jako třetí nejčastější důvod je uváděna právě zmiňovaná kultura. Na to, jak je pro obec důležitá škola pro budování pospolitosti obce ukazuje také fakt, že jako pátá v pořadí se objevuje sounáležitost s obcí. Oproti tomu vzdělávací funkce školy nehrají při rozhodování o jejím zřízení tu nejdůležitější roli.

Ani povinnost zajišťovat školou povinným dětem dostupnost škol, jak ukládá zákon²⁶, není pro zřizovatele nejdůležitějším faktorem. Zřizovatelé se také často vyjadřují v tom smyslu, že je pro ně z ekonomického hlediska přínosnější zabezpečit pro děti docházku v jiné obci než financovat svoji vlastní školu. Z čehož plyne, že při zřizování škol v obcích nelze mluvit o ekonomických podnětech (Trnková, Knotová, Chaloupková, 2010).

25 „Pozn. Chd označení chybějící odpovědi“ (Trnková, Knotová, Chaloupková, 2010, s. 70)

26 Povinnost obce zřídit základní školu, nebo zajistit plnění povinné školní docházky v základní škole zřizované jinou obcí nebo svazkem obcí vyplývá z § 178 školského zákona 561/2004 Sb.

9.3.2 Financování malotřídních škol

Financování státních škol pochází ze dvou zdrojů, ze státního rozpočtu a z rozpočtu zřizovatele. Ze státního rozpočtu jsou hrazeny mzdy školských pracovníků, výdaje na další vzdělávání pedagogických pracovníků, na činnosti související přímo s rozvojem škol a kvalitou vzdělávání, dále na potřebné neinvestiční výdaje spojené s provozem škol a školských zařízení apod. Na základě republikových a krajských normativů jsou finanční prostředky přerozděleny jednotlivým školám (Zákon č. 561/2004 Sb. § 160, § 161)²⁷. Druhým zdrojem financování jsou v případě malotřídních škol obce jako jejich zřizovatelé.

Malotřídní školy, jejich investiční a provozní náklady, jsou z převážné části financovány z rozpočtů obcí, v průměru se na jejich chod vynaloží asi 12,4 % obecního rozpočtu. Existují samozřejmě i jiné způsoby, jak finančně zajistit provoz a rozvoj škol. Toto zjišťování bylo takéž předmětem dotazníkového šetření (Trnková, Knotová, Chaloupková, 2010). O jaké další zdroje financování se jedná, zda je starostové využívají a jak často, ukazuje tabulka č. 6.

Tabulka č. 6: Zdroje financování malotřídek používané zřizovateli

Zdroj financování	Četnost souhlasných odpovědí	Relativní četnost souhlasných odpovědí
Obecní rozpočet	738	99,9
Granty	190	25,7
Rozvojové projekty	30	4,1
Sponzorské dary občanů	158	21,4
Sponzorské dary firem	247	33,4
Jiné zdroje	61	8,3

Zdroj: Trnková, Knotová, Chaloupková, 2010, s. 72

Z tabulky je vidět, že starostové hledají a získávají nové zdroje financí pro své školy. Mnoho škol si opatřuje finanční prostředky pomocí sponzorských darů (firemních či rodičovských) a různých grantů. Získané peníze mohou potom použít nejen na podporu aktivit, vnitřní vybavení školy, jako je nábytek, didaktické pomůcky, sportovní pomůcky, ale také na různé stavební úpravy budovy školy či školní zahrady (Trnková, Knotová, Chaloupková, 2010).

27 Školský zákon 561/2004 Sb. dostupný z <http://www.msmt.cz/dokumenty/uplne-zneni-zakona-c-561-2004-sb>

II. EMPIRICKÁ ČÁST

10. Výzkumná sonda

Empirickou část budou tvořit dvě fáze výzkumné sondy: A a B, které na sebe navazují. Fáze A se bude zabývat sondou na malotřídních školách vytvořením obrazu současné malotřídní školy. V návaznosti na tuto fázi bude pokračovat výzkumná sonda na druhých stupních škol plně organizovaných, kde chci zjistit, jak se žáci malotřídních škol adaptují v novém prostředí. Tato sonda by měla jednak poskytnout učitelům malotřídních škol zpětnou vazbu pro jejich práci, dalším záměrem je také ukázat, že malotřídní školy mají svůj význam ve školském systému, že jsou přínosné nejen v tom, že umožňují dětem navštěvovat školu v místě bydliště, ale dokážou poskytovat stejně kvalitní vzdělávání jako školy plně organizované.

10.1 Cíle výzkumné sondy

10.1.1 Výzkumná sonda A

Cílem výzkumné sondy A mé diplomové práce je zmapovat situaci na malotřídních školách, co se týká organizace, slučování s mateřskými školami, důvody, které je k tomu vedly. Bude zkoumat také jaká negativa či pozitiva přináší konkrétní spojení ročníků do tříd, ať už pro žáky, učitele či výuku samotnou. Jde mi především o to, utvořit souhrnný a ucelený obraz současné školy na venkově, jejího vnitřního prostředí, personálního obsazení, kulturní funkce a sounáležitosti s obcí. Oslovila jsem ředitele či ředitelky (v jednom případě paní učitelku) sedmi malotřídních škol v blízkém okolí a požádala je o rozhovor.

10.1.2 Výzkumná sonda B

Výzkumná sonda B se pak zaměří na školy plně organizované a jejich druhé stupně (v jednom případě na 5. ročník 1. stupně), na které přecházejí žáci z malotřídních škol zkoumaných ve fázi A. Cílem výzkumné sondy fáze B bude zjistit, jak se děti vyrovnávají s přechodem na plně organizované školy, zda nemají nějaké problémy s adaptací, výukou apod. Zda se předchozí způsob vedení vyučovacího procesu nestává pro ně v některých situacích nevýhodou nebo naopak je pro ně přínosem. Zajímá mě také názor učitelů plně organizovaných škol na existenci a práci malotřídek. V této fázi jsem se zaměřila na 4 základní školy a na každé mi dva oslovení učitelé poskytli rozhovor.

11. Použitá metoda výzkumné sondy

Pro výzkumnou sondu jsem zvolila jednu metodu a tou je rozhovor. Rozhovor bude mít kvalitativní charakter a bude realizován prostřednictvím terénního výzkumu.

11.1 Rozhovor

Rozhovor je jednou z nejpoužívanějších metod sběru dat pro kvalitativní výzkum, prostřednictvím které výzkumník získává ucelené informace pro svou badatelskou činnost. Jedná se o zkoumání určitého prostředí, jeho členů, kteří vytvářejí specifickou skupinu. Zpravidla jej vede jeden badatel s jedním respondentem prostřednictvím otevřených otázek. Badatel získává pohled různých lidí na určitou společnou problematiku a odpovědi zachycuje v přirozené podobě. Rozhovor může být polostrukturovaný – neboli s předem připraveným okruhem otázek, a nestrukturovaný – základ tvoří jedna otázka, kterou badatel v průběhu rozhovoru rozvíjí podle průběžně poskytnutých informací (Švaříček, Šed'ová, 2007).

11.2 Vlastní realizace rozhovoru

Pro obě části výzkumné sondy (A i B) mé diplomové práce jsem si vybrala rozhovor a to z několika důvodů. Prvním důvodem je skutečnost, že jsem chtěla zjistit vlastní názory jednotlivých respondentů a například dotazníkové šetření by mi informace v této podobě nedokázalo poskytnout. Druhý důvod plyne z mých osobních zkušeností, že sama při vyplňování dotazníků jakéhokoliv typu vyplňuji bez většího rozmyslu, což značně zkresluje informace, dělá-li to tak více lidí. A konečně třetí **hlavní důvod** byl fakt, že pro rozhovor potřebuji **menší počet respondentů**, což vzhledem **k počtu škol** se zdálo být **nejvhodnější metodou**.

11.2.1 Výzkumná sonda A

Oslovila jsem ředitele (v jednom případě paní učitelku) malotřídních škol v okolí mého bydliště, jelikož jsem chtěla zmapovat situaci na malotřídních školách v určité konkrétní oblasti. Rozhovor byl polostrukturovaný, měla jsem připraveno celkem 15 otázek, které jsem v průběhu rozhovoru ještě rozvíjela. Všechny respondenty jsem požádala o souhlas

s nahráváním a ubezpečila je, že nahrávka bude anonymní a bude použita pouze pro empirickou část mé diplomové práce.

Otázky jsou strukturovány tak, abych mohla vytvořit souhrnný přehled o fungování dnešních malotřídek od organizační struktury, přes práci s dětmi, negativa a pozitiva věkově smíšených tříd, kvalifikovanost pedagogických pracovníků až po mimoškolní činnost a práci pro obec. Pozornost jsem věnovala podílu rodičů na přípravě dětí do školy a také vzájemné komunikaci obou typů škol (malotřídní, plně organizované). Závěr patří zhodnocení ředitelů jednotlivých škol, proč by oni právě malotřídní školu doporučili.

11.2.2 Výzkumná sonda B

Pro tuto fázi jsem oslovila ředitele na plně organizovaných základních školách, kteří mi pro poskytnutí rozhovorů doporučili některé ze svých kolegů. Výběr škol nebyl náhodný, uskutečnila jsem ho v návaznosti na informace poskytnuté v předchozích rozhovorech s řediteli malotřídních škol.

Opět se jednalo o polostrukturovaný rozhovor, tentokrát však pouze s 10 otázkami, které jsem, pokud to situace umožňovala, dále rozvíjela. Opět jsem všechny respondenty požádala o souhlas s nahráváním a následným použitím v mé diplomové práci a ubezpečila je o anonymitě jejich výpovědí.

Otázky byly zaměřené na adaptaci žáků v novém prostředí, jak přijímají nový kolektiv a jak jsou přijímáni. Otázky směřují také na jejich chování a znalosti, což znamená první větší srovnání s vrstevníky. Zajímalo mě rovněž, zda existuje nějaká spolupráce mezi školami plně organizovanými a malotřídními či nikoliv a jaký vliv má zavedení ŠVP do vzdělávacího systému na plynulý přechod mezi jednotlivými typy škol. Závěrečná otázka přináší osobní zhodnocení přínosu malotřídních škol, abych zjistila, jak jsou malotřídky vnímány kolegy na plně organizovaných školách.

Fáze A

12. Charakteristika výzkumného souboru

Pro uskutečnění výzkumné sondy jsem si vybrala sedm malotřídních základních škol v Moravskoslezském kraji (Stará Ves, Horní Město, Dolní Moravice, Malá Morávka, Rýžoviště, Dětrichov nad Bystřicí a Lomnice), předpokladem bylo, že žáci těchto škol odcházejí na vyšší stupně plně organizovaných škol do Bruntálu či Rýmařova, v jejichž blízkosti se nachází a kde bude realizována fáze B výzkumné sondy v návaznosti na podané informace.

Všechny respondenty jsem ubezpečila, že výzkumná sonda bude anonymní, nahrávky, které pořídím, budou použity pouze v mé diplomové práci a budou přiložené jako její součást na CD.

Školy, jejichž ředitelé mi odpovídali na otázky, jsou kromě jedné ve spojení s mateřskými školami a hlavními důvody spojení byly: trend někdejší doby, dvě zařízení na stejném principu a pro obec je jednodušší mít jednu příspěvkovou organizaci a posledním zmiňovaným důvodem byl úbytek dětí v obci a okolí. Největší škola (počtem dětí) má 36 žáků a nejmenší 12. Porovnávat tak budu malotřídní školy od jednotřídek až po trojtřídku.

Všechny zkoumané jevy budu prezentovat v tabulkách a postupně budu sledovat určité souvislosti, případné podobné rysy určitých typů škol, anebo naopak rozdíly způsobené třeba právě tím, že jednotlivé školy jsou odlišné už svou organizační strukturou. Školy budou označeny vzestupně čísly 1 – 7.

12.1 ZŠ a MŠ 1

Jde o malotřídní školu, kde jsou žáci 1. až 5. ročníku rozděleni do třech tříd. Školu navštěvuje celkem 36 dětí. Počty dětí v jednotlivých ročnících: první – 6, druhý – 12, třetí – 3, čtvrtý – 5 a pátý – 10. Asi před pěti nebo šesti lety došlo ke spojení s mateřskou školou. Ještě minulý školní rok 2011/2012 měla škola svůj vyšší stupeň, ale v důsledku úbytku dětí došlo k reorganizaci a starší žáci musí dojíždět na základní školu či gymnázium do Rýmařova.

12.2 ZŠ a MŠ 2

Základní školy byla spojena s mateřskou asi před deseti lety. Důvodem byl odchod ředitelky mateřské školy do důchodu, což obec vyřešila spojením těchto dvou organizací pod jedno vedení, tak jak naznačoval všeobecný trend. K tomuto kroku jim nahrával také fakt, že obě zařízení jsou ve stejném komplexu budov.

Škola je koncipována jako dvoutřídní, navštěvuje ji 21 žáků v 1. až 4. ročníku. V prvním ročníku jsou 2 žáci, ve druhém 10 žáků, ve třetím 4 žáci a ve čtvrtém 5 žáků. Pátý ročník zde nebyl zaveden, počet žáků zatím postačuje na dvoutřídní školu. Žáci od pátého ročníku dojíždí do nedaleké Břidličné na plně organizovanou školu.

12.3 ZŠ a MŠ 3

V obci byla původně plně organizovaná škola od 1. do 9. ročníku. Po velkém úbytku dětí a reorganizaci místního školství se vytvořila nejprve dvoutřídní škola. Po dalším úbytku dětí se základní i mateřská škola přesunuly do jedné budovy a vznikla jedna třída základní školy a jedna třída školy mateřské.

Z vybraných škol má asi nejtěžší pozici, neboť se v jedné třídě vyučuje 1. až 5. ročník a to je vlastně nejnáročnější varianta malotřídky. Škola má tento školní rok 12 dětí, z toho 4 prvňáky, 2 druháky, 1 třetáka, 3 čtvrtáky a 2 pátáky. Žáci vyšších ročníků dojíždí do Bruntálu, kde si mohou vybrat jednu ze čtyř základních škol.

Tuto školu jsem vybrala také proto, že jsem na ní učila 3 roky jako zástup za kolegyni na mateřské dovolené. Díky zkušenostem, které jsem zde získala, vím, jak náročná práce je právě na malotřídních školách a chtěla jsem na tento fakt upozornit a zároveň obhájit jejich místo v našem školském systému.

12.4 ZŠ a MŠ 4

V obci byla původně plně organizovaná škola pro 1. až 9. ročník. Po velkém úbytku dětí došlo taktéž ke spojení s mateřskou školou a to z provozních důvodů, jelikož pro obec, která školu zřizuje, by nebylo smysluplné mít obě zařízení zvlášť. ZŠ i MŠ se nachází v původní budově základní školy.

V současnosti má škola 32 dětí (1. až 5. ročník) ve dvou třídách. V prvním ročníku je 12 dětí, v druhém 7, ve třetím 3, čtvrtý a pátý ročník mají shodně 5 dětí. Po absolvování nižšího stupně odchází žáci do Rýmařova na základní školu či na osmileté gymnázium.

12.5 ZŠ a MŠ 5

Tato základní škola se rovněž spojila se školou mateřskou, předpokladem pro toto spojení bylo, že obec ušetří peníze. Slučování na malých obcích bylo trendem doby. Školu v tomto roce navštěvuje celkem 15 dětí, jde o žáky 1. až 4. ročníku, kteří jsou vyučováni v jedné třídě. Jde o 5 prvňáků, 4 druháky, 2 třetíáky a 4 čtvrtáky. Pátý ročník zde nebyl zaveden, protože výuka by byla už příliš náročná.

12.6 ZŠ 6

Jako jediná z oslovených škol je samostatným subjektem. Důvodem, proč zatím nedošlo ke spojení, je podle paní ředitelky zřejmě fakt, že obec je dlouhá asi 5 km, mateřská škola se nachází zhruba uprostřed obce a základní škola na horním konci obce obě instituce jsou od sebe hodně vzdálené.

Škola má v letošním školním roce celkem 19 dětí ve dvou třídách. V prvním ročníku je 6 žáků, ve druhém 3, ve třetím 6, ve čtvrtém 3 žáci a v pátém ročníku 1 žák.

Tato škola je mi také hodně blízka, protože jsem zde asi před čtyřmi lety krátce učila jako výpomoc a bylo to mé první setkání s malotřídní školou.

12.7 ZŠ a MŠ 7

Poslední, v pořadí sedmá, základní škola je opět spojena s mateřskou, jelikož jsou to dvě zařízení na stejném principu a pro obec je jednodušší mít jednu příspěvkovou organizaci. Celkový počet žáků ve škole je 21 a to: 1 prvňáček, 5 druháků, 4 třetíáci, 9 čtvrtáků a 2 pátáci. Celkem pět ročníků je vyučováno ve dvou třídách.

13. Vyhodnocení získaných dat

Na základě pořízených zvukových záznamů rozhovorů jsou vyhotoveny přepisy jednotlivých nahrávek pro lepší analýzu získaných dat. V příloze č. 26 (pro tištěnou podobu diplomové práce) je přepis jednoho vybraného rozhovoru jako vzor. (V elektronické podobě jsou všechny rozhovory součástí příloh č. 26 - 40). Jednotlivé klíčové údaje jsou zapisovány do tabulek (označených čísly 7 – 20), které jsou rovněž součástí příloh (přílohy č. 2 až 14). Pro lepší orientaci jsou podobné či příbuzné názory označeny stejnou barvou.

Jednotlivé položky budou očíslovány vzestupně čísly 1 až 14. Každá položka bude rozebrána a interpretována na nové stránce a bude k ní vyhotovena tabulka s odkazem na příslušnou přílohu. První otázka výzkumné sondy A posloužila pro stručnou charakteristiku škol a není v práci dále rozebírána. Otázky výzkumné sondy A jsou v příloze č. 1

Položka č. 1

Kolik tříd má vaše škola a jakým způsobem spojujete ročníky do tříd? Proč?

Tato otázka byla položena za účelem zjistit, jakým způsobem spojují na těchto školách ročníky do tříd. Jaké důvody k tomu konkrétnímu spojení učitele vedou. Zda akceptují a volí spíš věkovou blízkost spojených ročníků a s tím spojenou podobnou skladbou učiva nebo naopak vychází z předpokladů, že starší žáci už mají vytvořený určitý návyk pro samostatnou práci a proto se učitel ve spojení s prvním ročníkem může věnovat prvňáčkům, kteří zejména v začátku potřebují více péče, než si zvyknou na chod školy a celý vyučovací proces. Další z možností může být prosté podřízení se počtům žáků v jednotlivých ročnících a vytvoření tříd početně přibližně stejných. Situace je zřehledněna v tabulce č. 7 (viz příloha č. 2).

Interpretace:

Z tabulky je možno zjistit, že většina oslovených škol při vytváření tříd **akceptuje věkové zvláštnosti** žáků, platí to zejména v případě ZŠ a MŠ 2 a ZŠ a MŠ 7, i když každá vychází z jiných předpokladů. První jmenovaná škola využívá v I. třídě především věkových odlišností při kombinaci 1. a 4. ročníku, což umožňuje věnovat prvňáčkům větší péči. Ve II. třídě pak lze mluvit o akceptování věkové blízkosti. ZŠ a MŠ 7 preferuje při seskupování v obou třídách věkovou blízkost a podobné učivo. Do této skupiny spadají také jednotřídky (ZŠ a MŠ 3 a ZŠ a MŠ 5) a v jistém slova smyslu i II. třída ZŠ a MŠ 4, které sice nemají žádnou možnost volby seskupení do tříd, ale dochází u nich alespoň v některých předmětech k dělení podle oddělení, kde využívají rovněž věkové blízkosti sousedních ročníků a stejných vyučovacích předmětů (například prvouka 1. – 3. ročník, vlastivěda 4. a 5. ročník, anglický jazyk 3. – 5. ročník).

V dalších třech případech školy **přihlíží hlavně k počtu dětí** a seskupují ročníky do tříd tak, aby počet v jednotlivých třídách byl přibližně stejný. Je to případ ZŠ a MŠ 1, ZŠ 6, ale částečně také ZŠ a MŠ 4, kde pro velký počet žáků v 1. ročníku byla vytvořena samostatná třída.

Obecně lze říci, že seskupování ročníků do tříd je ovlivněno letitými zkušenostmi jednotlivých učitelů s konkrétním variantou spojení a možnostmi v dané lokalitě.

Položka č. 2

Toto spojování je ustálené nebo jej každý rok upravujete? Z čeho vycházíte?
--

Předmětem zkoumání bylo, zda se jednotlivé školy přizpůsobují průběžně určitým podmínkám nebo spíše podléhají zažitým osvědčeným sestavám. Tato otázka navazuje na předchozí a ukáže se, do jaké míry spolu souvisí důvod spojování ročníků do tříd a jejich ustálenost. V případě jednotřídních škol je tato otázka zbytečná, neboť nemohou žádným způsobem ovlivnit sloučení ročníků, v jejich případě je jasně dané. Proto jsou jejich kolonky v tabulce proškrtnuté. Přehled nabízí tabulka č. 8 (viz příloha č. 3).

Interpretace:

Školy, které se při sestavování jednotlivých tříd přizpůsobují počtu žáků, každoročně složení tříd upravují a vzniká vždy jiná kombinace ročníků. Toto tvrzení platí pro školy ZŠ a MŠ 1, ZŠ 6. V případě ZŠ a MŠ 4 záleží na úvazcích, počtu pedagogických pracovníků a finančních zdrojích.

Ustálená kombinace ročníků je tam, kde při slučování ročníků dávají přednost věkovým zvláštěstím. Školy k tomu vede již osvědčené spojení konkrétních ročníků, kombinace jim z různých důvodů vyhovuje, přestože počet žáků v jednotlivých třídách je značně nevyrovnaný:

ZŠ a MŠ 2 - 7 ku 14

ZŠ a MŠ 7 – 6 ku 15

Položka č. 3

Jaká pozitiva a negativa s sebou přináší toto konkrétní spojení?

Výuka na malotřídních školách je z mnoha pohledů odlišná od výuky na škole plně organizované. Spojení několika ročníků v jedné třídě s sebou přináší složitější organizační strukturu výuky, důsledně promyšlené střídání činností v jednotlivých ročnících s časovým rozvržením aj. Tato otázka zkoumá kladné i záporné stránky výuky na školách s více než jedním ročníkem ve třídě, úkolem je zjistit, jak je vnímají učitelé. Situaci znázorňuje tabulka č. 9 (viz příloha č. 4).

Interpretace:

Jak je vidět v tabulce, ta pozitiva jsou pojmenována podobně a většinou se opakují. Nejčastěji se mezi klady objevují tři jevy a to: pomoc starších mladším, s tím spojené povzbuzování, ochraňování a přejímání pracovních návyků, starší žáci jdou mladším vzorem. Dále učivo, podobný obsah sousedních ročníků, k tomu patří i tzv. předučování, kdy mladší žáci naslouchají látce starších žáků a mnohdy si něco z toho zapamatují, ale také žáci slabší nebo s různými poruchami učení mohou průběžně opakovat látku předchozích ročníků a tím si upevňovat již probrané učivo. Třetím nejčastěji pozitivně hodnoceným jevem je schopnost spolupracovat. K neméně důležitým kladům patří také samostatnost. Méně často už je zmiňovaný individuální přístup či možnost pracovat v malých skupinkách.

Nejčastěji vnímaným negativem je špatná soustředěnost způsobená výkladem učiva jiné skupince, k tomu lze přidat i různé jiné rušivé elementy, které zhorší soustředění žáků. Na žádných jiných záporných jevech se už respondenti v takové míře neshodli. Ale určitě stojí za zmínku třeba negativně vnímané samotné spojení ročníků nebo náročnost učitelské profese, jelikož učitel se mnoho namluví a v hodinách se takřka nezastaví.

Zajímavá shoda nastala ještě u dvou škol, kde se podle tvrzení ředitelů s negativy vůbec nepotýkají. Paní ředitelka ZŠ a MŠ 4 uvádí: „*My žádný negativa nemáme. My spíš vidíme ty pozitiva...*“ A ta shledává především v malém počtu dětí oproti plně organizované škole, kde je na 25 až 30 dětí „*jedna jediná učitelka.*“ V případě ZŠ a MŠ 7 negativa spočívala v rozdílném přístupu k žákům různého věku, rozdílném učivu, ale tuto situaci vyřešili spojením věkově blízkých ročníků do jedné třídy.

Položka č. 4

Potýkáte se na Vaší škole s nějakými většími kázeňskými problémy, a jakého druhu jsou?

Pokud ne, přičítáte tento úspěch preventivní práci s dětmi nebo prostředí, ve kterém vyrůstají? Jak s dětmi pracujete?

Sonda je zaměřena také na chování dětí, zjišťování, jestli v tak malém kolektivu dochází k nějakému nežádoucímu chování. V případě, že se na škole nepotýkají s žádnými většími kázeňskými problémy, byla položena otázka, kde vidí hlavní zásluhu. Jestli pracují s dětmi v nějakém preventivním programu, nebo je znát vliv prostředí (lidé na vesnici jsou stále ještě semknutější než ve městech) v kladném slova smyslu, popřípadě, jak s dětmi pracují. Výsledky ukazuje tabulka č. 10 (viz příloha č. 5).

Interpretace:

Když budou pominuty drobné kázeňské přestupky typu zapomínání pomůcek, používání vulgárních výrazů aj., které se vyskytují v určité míře všude a nebyly hlavním předmětem zkoumání, tak učitelé na všech malotřídních školách, které jsou součástí výzkumné sondy, se vzácně shodli na stanovisku, že se s většími kázeňskými problémy nepotýkají. Nejčastěji tento kladný výsledek přičítají malému prostředí, menšímu počtu dětí a tomu, že se děti (ale i učitelé s dětmi) znají už od školky. K dalším faktorům, které přispívají k úspěchu v této oblasti, patří individuální práce s dětmi, rodinná atmosféra. Dalo by se říct, že jednoznačně vítězí vliv venkovského prostředí a s ním spojené prostředí malotřídní školy nad různými preventivními programy, které, jak uvedla jedna paní ředitelka, se mohou mít účinkem.

Zajímavý je názor pana ředitele ZŠ a MŠ 3, který případné problémy přičítá právě rodinnému prostředí, které se negativně odráží na chování dětí.

Položka č. 5

<p style="text-align: center;">Nedochází při tomto různorodém věkovém spojení k problémům v komunikaci mezi žáky? Respektují se navzájem? Pomáhají si?</p>

Předmětem zkoumání bylo zjišťování, zda při různorodém věkovém složení tříd neexistuje mezi žáky komunikační bariéra. Jestli žáci nevytváří oddělené kolektivy, protože přeci jenom každá věková skupina má svá specifika. Zda si budují vzájemný respekt, toleranci a dokážou si pomáhat. Jak mezi sebou vlastně děti různého věku komunikují? Dále bylo zkoumáno, jak spolu děti vychází, protože předpokladem je, že v takto malém kolektivu jsou více kamarádští a věková rozdílnost je přínosem pro poznávání druhých lidí. Tuto problematiku přehledně znázorňuje tabulka č. 11 (viz příloha č. 6).

Interpretace:

Komunikace mezi žáky je hodnocena velmi kladně skoro na všech dotazovaných školách. Pouze v jednom případě (ZŠ a MŠ 3) je vnímána negativně. Respondenti téměř shodně uvádějí, že děti jsou kamarádké, starší pomáhají mladším, ochraňují je, navzájem se respektují, komunikace je velmi dobrá. Fakt, že spolu vyrůstají věkově smíšené skupinky je vnímán pozitivně, neboť je tak vytvořena podobná atmosféra jako v rodině, kde se také děti různého věku učí spolu vycházet a respektovat se.

Opět se z té hlavní velké skupiny vyčleňuje ZŠ a MŠ 3, kde nastává úplně opačná situace v komunikaci mezi žáky. Namísto kladného působení starších žáků na mladší zde starší žáci pro mladší vytváří negativní vzor, nedochází k vytvoření vzájemného respektu mezi jednotlivými věkovými skupinami.

Položka č. 6

Narážíte při výuce spojených ročníků na nějaká úskalí?

Otázka se týká hlavně organizace vyučovacího procesu. Vyučování je stále živý proces, nic nejde přesně a dokonale naplánovat, jde o reakce na aktuální situaci v hodině. Zejména na malotřídních školách je velmi důležitá příprava na hodinu. Přestože mají učitelé většinou už vychytané případné nedostatky v časovém pokrytí jednotlivých činností, vyváženosti samostatné práce a přímého vedení žáků, stále se mohou objevovat nové záležitosti, se kterými se musí vyrovnávat. Záměrem otázky je zjistit, jakým problémům musí učitelé čelit, a jakým způsobem je řeší – tabulka č. 12 (viz příloha č. 7).

Interpretace:

Většinou učitelé na nějaká úskalí při výuce spojených ročníků naráží, byť jsou ve dvou případech klasifikována jako nepodstatná a nepravdivá. Jako nejčastější úskalí, na které naráží, je označován nedostatek času pro přímou práci (ať už pro vysvětlení nového učiva či pro fázi upevňování) a žáci musí pracovat více samostatně. Dále je zmiňována náročnost na práci učitele, když se setká více nových látek, odbíhání od tématu, když žáci druhé skupiny něčemu nerozumí nebo jsou s prací příliš brzy hotoví. Řešení takovýchto situací jsou různá. Využívání okýnek pro individuální doučování, vytvoření zásoby úkolů, když jsou žáci s prací příliš brzy hotoví, a někdy se situace řeší kompromisem.

Pouze v jednom případě (ZŠ a MŠ 4) se na škole neseťkávají s žádným takovým problémem nebo si jej vůbec nepřipouští. Mají dostatečný prostor vše ihned řešit například úpravou rozvrhu, vytvořením jiné pracovní skupiny nebo umožnit učitelce vést samostatnou výuku s ročníkem, který v látce zaostává. Paní ředitelka uvádí, že vše záleží na domluvě.

Položka č. 7

Vytváří Vaše škola prostor pro nějakou zájmovou činnost?

Jelikož v malých obcích zůstává prázdný prostor po organizacích zabývajících se volnočasovými aktivitami a ekonomická situace rodin prakticky znemožňuje posílat děti do zájmových kroužků do větších měst, přímo se nabízí, aby tuto iniciativu na vesnici převzala škola. Hlavním úkolem této otázky bylo zjistit, zda skutečně vytváří pracovníci škol nějaké volnočasové aktivity, nejen pro žáky, ale i pro dospělé, a jaké? Přehled situace na jednotlivých školách ukazuje tabulka č. 13 (viz příloha č. 8).

Interpretace:

Jak je vidět, kromě jedné školy (ZŠ a MŠ 3) plní všechny funkce volnočasových organizací. Na většině škol vytváří kroužky zaměřené na výtvarné aktivity (patří sem i výroba keramiky a ruční práce), hned druhé nejčastější jsou kroužky zaměřené na sport (jezdectví, taneční kroužek, florbal) a třetí nejčastější aktivitou jsou hudební kroužky (hry na kytaru, flétnu, africké bubny). Kromě nich se objevuje vaření, které je u dětí prý velmi oblíbené a na dvou školách se děti učí náboženství. Na některých školách je to množství kroužků opravdu veliké. S vedením některých kroužků pomáhají kuchařky, vychovatelky a v některých případech i maminky.

V případě ZŠ a MŠ 3, která jako jediná nevytváří žádný kroužek pro děti ani pro dospělé, pan ředitel uvádí, že děti ztrácí zájem v okamžiku, kdy si musí něco připravit, donést nebo se něco naučit (např. stopy ptáků, morseovku).

Co se týká volnočasových aktivit pro dospělé, tak tady už je situace o poznání horší a karta se obrací. Většina škol žádné takové aktivity nevytváří. Světlé výjimky jsou v tomto případě ZŠ a MŠ 4 a ZŠ a MŠ 7, které provozují pravidelně alespoň keramiku. Dále ještě cvičení pro ženy nebo nějaké akce jednou do měsíce.

Na druhou stranu je až obdivuhodné, jak při plném vytížení v hlavní pracovní době dokážou tito lidé ještě vytvořit tak velké množství zájmových činností.

Položka č. 8

Jsou všichni pedagogové na Vaší škole plně kvalifikovaní? (doplňují si vzdělání)

Předmětem zkoumání byla také otázka kvalifikovanosti učitelů na malotřídních školách, kteří pro výkon tohoto povolání musí mít vysokoškolské vzdělání pedagogického zaměření. Otázka je zaměřena na zjištění, jak jsou na tom dnešní malotřídky, zda se potýkají s problémem absence kvalifikovaných pedagogů nebo disponují lidmi s patřičným vzděláním včetně učitelů doplňujících si vzdělání dálkově. Kdo vlastně učí na malotřídkách, ukazuje tabulka č. 14 (viz příloha č. 9).

Interpretace:

Pokud budou bráni, jak už jsem nastínila, jako kvalifikovaní pedagogové rovněž učitelé doplňující si vzdělání, potom většina škol se jeví jako pracoviště s plně kvalifikovanými učiteli. Pouze ve třech případech roli učitele zastávají nekvalifikovaní pracovníci a ti jsou navíc v této roli zaměstnání jen na částečný úvazek, tedy dobírají jen některé hodiny. V jednom případě jde o zástup za učitelku, která je v současnosti na mateřské dovolené a studuje. V případě ZŠ a MŠ 1 se situace dostane do stavu plné kvalifikovanosti v okamžiku, kdy 2. učitelka dokončí svá studia a nastoupí na plný úvazek, škola pak už nebude potřebovat nikoho dalšího na výpomoc.

Jestliže je na tuto problematiku nazíráno z pohledu dokončeného vzdělání, tak se naskýtá druhá tvář malotřídního školství a to, že na mnoha školách z nějakého důvodu nehledají uplatnění pedagogové s patřičným vzděláním a na tato místa jsou přijímáni absolventi středních škol, kteří mají zájem učit a vzdělání si doplňují při zaměstnání. To může některým školám působit menší komplikace s naplněním úvazků, a proto přijímají ještě další nekvalifikované síly, které dobírají zbylé hodiny.

Položka č. 9

Je součástí Vaší školy školní družina, a kdo v ní pracuje?

Aby přehled o kvalifikovanosti pracovníků byl kompletní, je tato otázka zaměřena také na další školské zařízení, které zajišťuje mimoškolní výchovu dětí, a tím je školní družina. Přestože mohou fungovat samostatně, ve většině případů tvoří součást základních škol. Práci vychovatele v družině, tak aby byl považován za plně kvalifikovaného, může vykonávat vychovatel (střední pedagogická škola), učitel pro 1. či 2. stupeň ZŠ. Předmětem zkoumání je také, zda tyto pracovníci vykonávají činnost na plný úvazek nebo dobírají částečné úvazky. Situace je opět zpřehledněna v tabulce č. 15 (viz příloha č. 10).

Interpretace:

Všechny školy provozují i školní družinu a kvalifikovanost jejich pracovníků je téměř stoprocentní, malou výjimku tvoří pouze ZŠ a MŠ 5, kde se v družině střídají učitelka a vychovatelka (bez kvalifikace, zástup za MD). Obě mají částečný úvazek ve škole, další dobírají v družině a v mateřské škole. Takže mají každá celkem tři částečné úvazky.

Co se týče úvazků, tak plný úvazek v družině má pouze vychovatelka na ZŠ a MŠ 1, ostatní školy, to znamená převážná většina, mají v družinách vychovatele na částečný úvazek, který je často v kombinaci s dalšími úvazky (doplnění úvazku učitelky, družina + mateřská škola aj.)

Položka č. 10

**Na které základní školy odcházejí Vaši žáci po absolvování nižšího stupně,
a jste s těmito školami v nějakém kontaktu?**

První část otázky má pro výzkumnou sondu čistě orientační charakter, jde o upřesnění, kam směřovat kroky v praktické části B, která se zabývá přechodem žáků na plně organizované školy. Jelikož většina nedorozumění vzniká špatnou nebo vůbec žádnou komunikací, stala se předmětem zkoumání otázka, na jaké úrovni se nachází komunikace mezi malotřídními a plně organizovanými školami a jestli jsou vůbec v nějakém kontaktu – tabulka č. 16 (viz příloha č. 10).

Interpretace:

Z odpovědi respondentů vplynuly důležité informace pro fázi B a to místa, kam odcházejí žáci malotřídních škol po jejím ukončení. Nejčastěji míří na základní školy do Rýmařova a do Bruntálu, nadanější, šikovnější žáci odcházejí na gymnázia, rovněž do Rýmařova či Bruntálu, volba města je často ovlivněna místem výkonu povolání rodičů, kteří svým dětem pomáhají s dopravou. Zmiňován je také v jednom případě Šternberk, který je dopravně dostupný pro tuto konkrétní školu a pak Břidličná, která je k ZŠ a MŠ 2 nejbližší a v minulosti byla jedinou školou, kam žáci této odcházeli.

Část otázky, která je zaměřena na spolupráci či komunikaci nižších a vyšších stupňů škol, vyobrazuje situaci následovně. Až na malé výjimky spolu školy moc nekomunikují. Ten kontakt není buď vůbec žádný, nebo jde jen o strohé předávání informací o přecházejících žácích. Rozhodně se spolu školy nedomlouvají na nějakých společných krocích. Výjimku tvoří Gymnázium Rýmařov, které si školy chválí pro dobrou spolupráci (z gymnázia posílají materiály, podobu testů na přijímací zkoušky apod.) a zájem o budoucí žáky. Také vedení ZŠ Břidličná, kde došlo ke změnám ve vedení školy, navázalo užší spolupráci se ZŠ a MŠ 2. Podle slov paní ředitelky ZŠ a MŠ 2 se za předchozího vedení pokoušela navázat kontakt, ale nesečkala se s přijetím a tak její snahy postupně ochably.

Položka č. 11

Vzhledem k zavedení ŠVP má každá škola jiný program a používá také jiné učebnice.

Vybíráte si učebnice takové (např. cizích jazyků), aby žáci měli po přechodu na vyšší stupeň přirozenou návaznost, nebo podle jakých kritérií se řídíte?

V současné době existuje celá řada různých učebnic, každá škola si může vybrat takové, které jí nejlépe vyhovují z různých hledisek. Učebnice různých nakladatelství tvoří ucelené řady, učivo se prolíná různými předměty, uvádí se různé odkazy na jiné předměty atd. Otázka byla položena za účelem zjistit, podle čeho se řídí malotřídní školy při výběru učebnic pro své žáky, zda se třeba v této oblasti nespojily se školami, kam odchází jejich žáci do pátých či šestých ročníků, aby ten přechod byl plynulý a přirozený. Nebo jaká kritéria vlastně využívají při výběru učebnic? Vidíme v tabulce č. 17 (viz příloha č. 11).

Interpretace:

Malotřídní školy uplatňují při výběru učebnic především své vlastní požadavky, aby učebnice splňovaly to, co od nich konkrétní vyučující nebo škola očekávají, vychází hlavně z vlastních zkušeností. Jedno z častých kritérií je to, aby se z učebnic dobře učilo a aby bavily taky děti, neméně důležitá je finanční stránka a s ní spojený nákup levnějších výukových materiálů a z finančních důvodů také nelze změnit již zakoupené a používané řady učebnic. Pro školy by tato změna byla příliš nákladná. V případě, že žáci odchází na více škol, je samozřejmě jakékoliv přizpůsobování jiné škole nerealizovatelné. Většina škol se tedy nepřizpůsobuje při výběru učebnic vyšším stupňům plně organizovaných škol a ani o tomto kroku neuvažuje. Výjimku tvoří ZŠ a MŠ 1, která měla ještě loni svůj vyšší stupeň a přestože výstupy v RVP po 5. ročníku jsou stejné, uvažuje o sjednocení učebnic se školou, kam odchází většina žáků.

Pokud by byl zájem směřován pouze na učebnice anglického jazyka, situace by byla podobná až na jednu výjimku. ZŠ 6 přizpůsobila výběr tak, aby žáci měli stejné základy slovní zásoby jako jejich budoucí spolužáci.

Položka č. 12

Není žádným překvapením, že malotřídní školy jsou centrem kultury a značnou měrou se podílejí na akcích obce.

Jakým způsobem spolupracuje Vaše škola s obcí?

Úkolem této otázky bylo zjistit, jestli a v jaké míře se školy podílí na kulturním životě obce. Případně do jaké míry to školy zatěžuje či naopak tyto akce vítají. Tabulka č. 12 nabízí pouze souhrn akcí, kterých se škola zúčastňuje ve spolupráci s obcí, neukazuje však už další vlastní aktivity škol, kterých je také velké množství. Přehled v tabulce č. 18 (viz příloha č. 12).

Interpretace:

Výčet činností je opravdu velký, jak bylo předpokládáno, avšak zdaleka není úplný. Je mi známo, že ZŠ a MŠ 3 pořádá ve spolupráci s obcí daleko víc akcí, než pan ředitel uvádí (chybí zde například Karneval, Dny obce, Den dětí, kde škola zajišťuje zábavný program ve formě různých her a úkolů a další), a zřejmě i u ostatních škol bude situace obdobná. Jedná se tedy jen o částečný výčet jednotlivých akcí, přesto vidíme, že podíl škol na těchto akcích je vysoký. Akce by se daly rozdělit do dvou základních skupin. První skupina se soustředí na oslavu různých svátků jako je Den matek, Vánoce, Velikonoce, Den dětí, v rámci kterých pořádají vystoupení, dílny pro občany, jarmarky, soutěže, koncerty aj. Druhá skupina se týká více samotného života obce a spadají do ní akce typu Vítání občánků, oslavy Dnů obce, významných životních jubileí seniorů a další kulturní vystoupení pro obec.

V poznámkách jsou uvedeny volné názory na organizaci těchto akcí a časovou náročnost. Často se objevuje názor, že těch akcí je hodně a jsou pro učitele vyčerpávající, obtížné je také najít časový prostor pro secvícení programu a k tomu ještě děti vzdělávat, což je hlavním úkolem těchto institucí. Ale na druhou stranu učitelé chápou a vnímají tuto skutečnost jako životní nutnost na vesnici a spolupráci označují jako dobrou či výbornou.

Položka č. 13

<p style="text-align: center;">Vyžadujete v souvislosti s náročnějším vyučovacím procesem větší podíl rodičů na přípravě dětí do školy?</p>
--

Předmětem zájmu se stala také pomoc rodičů při přípravě dětí do školy. Otázku byla položena s cílem dozvědět se, zda v rámci náročnější výuky se učitelé obracejí na rodiče, aby jim v této oblasti více pomáhali, nebo je situace v procesu vzdělávání naopak příznivější a všechno učivo zvládnou probrat ve škole. Je to malý pohled do organizace učebního času na malotřídních školách. Vše je opět znázorněno v tabulce č. 19 (viz příloha č. 13).

Interpretace:

Z uvedených výpovědí vyplývá, že žádná ze zkoumaných malotřídních škol nevyžaduje větší podíl rodičů na přípravě dětí do školy. Důvody, které jim umožňují nezatěžovat rodiče a děti ve zvýšené míře odpolední přípravou na další vyučovací den jsou dány podmínkami při práci s malým počtem dětí, tento fakt vyplývá z odpovědí více jak poloviny respondentů. Nejčastěji přitom uvádějí argument, že během vyučování je dostatek času na procvičování a individuální přístup a pokud děti učivo zvládají, není třeba zadávat žádné procvičování navíc. Individuální práce spočívá (v jednom případě) také v pomoci asistentů, spolupráci s poradnami PPP a SPC.

Téměř polovina respondentů pak uvádí, že domácí úkoly zadávají dětem v minimálním množství a jen někdy. Shodou okolností se jedná o tytéž školy jako u předchozí výpovědi. Zbývající část respondentů, která také tvoří téměř polovinu, vyslovila názor, že úkoly, které zadávají, jsou běžné a uvítali by alespoň běžnou spolupráci typu: kontrola splnění domácího úkolu a zároveň přiznávají, že větší podíl rodičů v některých rodinách ani není možný. Zajímavostí je případ ZŠ 6, kde rodiče přímo vyžadují zvýšený počet domácích úkolů pro své děti, aby mělo nějakou činnost navíc, když je třeba nebaví vysedávat u televize.

Položka č. 14

**Můžete, přes všechna úskalí, která vzdělávání na malotřídních školách provází,
uvést klady a zápory těchto typů škol z Vašeho pohledu?
Proč byste právě malotřídní školu doporučil/a?**

Poslední otázka výzkumné sondy A je laděna pozitivně a měla ukázat význam malotřídních škol z pohledu jejich ředitelů či učitelů, kteří pro své školy dýchají a věnují jim většinu svého času. Ačkoliv se jedná o nelehkou práci v náročných podmínkách, určitě se najdou dobré důvody, proč zachovat malotřídní školy a mě právě tyto důvody zajímaly nejvíce. Odpovědi respondentů jsou zřehledněny v tabulce č. 20 (viz příloha č. 14)

Interpretace:

Přestože kladné argumenty převažují nad těmi zápornými, podívejme se nejdříve, co je vnímáno jako negativní. Ve třech případech respondenti žádné záporné argumenty neuvedli. Ve dvou případech uvádí, že práce je moc na malý počet pracovníků a s tím souvisí i problémy se zastupováním, organizováním akcí a podobně. V jednom případě byly označeny za záporný jev předsudky rodičů. Jeden respondent by, pokud by měl na výběr, dal své děti do plně organizované školy. Tento postoj si vysvětlují tím, že jde o jednotřídní školu s pěti ročníky, což je opravdu nejnáročnější a nejsložitější varianta malotřídní školy.

Nejvíce kladných argumentů, které padaly, se týká samotného prostředí školy. Učitelé by doporučovali malotřídní školy zejména z důvodu klidného, pohodového prostředí bez stresu zcela odlišného od velkých škol, je zde malý počet dětí ve třídách, na které mají více času, mohou jim věnovat víc individuální péče, vnímat jejich potřeby, děti se naučí samostatnosti a v důsledku tohoto přístupu nemusí řešit špatný prospěch žáků, kázeňské problémy či šikanu. Většina zastává i další názor, že výuka v těchto školách je kvalitní, dětem poskytuje maximum a tvoří jakousi alternativu pro velké školy. Je zkrátka víc o životě.

Fáze B

14. Charakteristika výzkumného souboru

Pro tuto fázi jsem oslovila čtyři plně organizované základní školy a na nich mi vždy dva učitelé poskytli rozhovor. Jak už bylo zmiňováno, výběr škol nebyl náhodný, ale byl dán návazností na předchozí rozhovory na malotřídních školách. Původním předpokladem bylo, že žáci zkoumaných malotřídních škol odcházejí na vyšší stupně do Rýmařova a Bruntálu, což se také potvrdilo a podle podaných informací k nim přibyla ještě základní škola v Břidličné. V Rýmařově i Břidličné je vždy po jedné základní škole, v Bruntále jsem si vybrala dvě školy z celkového počtu pěti základních škol.

Rovněž jsem všechny respondenty ubezpečila, že výzkumná sonda bude anonymní, pořízené nahrávky, budou použity pouze v mé diplomové práci a budou přiložené jako její součást na CD. Pro některé respondenty to byl sice malý problém, ale nakonec se přes něj dokázali přenést a soustředit se na otázky a odpovědi.

V souboru se nachází jedna škola, kde respondenty byli třídní učitelé pátých ročníků a to z toho důvodu, že malotřídní škola, odkud k nim přicházejí žáci, má pouze první až čtvrtý ročník. Na ostatních školách jsou rozhovory situovány na druhý stupeň a respondenty se stali rovněž třídní učitelé.

Všechny zkoumané jevy budou opět prezentovány v tabulkách, které budou k nahlédnutí v přílohové části. Školy budou označeny písmeny A, B, C, D a jednotliví respondenti na těchto školách pak čísla 1 a 2. Takže vznikne označení v kombinaci písmene a čísla např. A1, A2 až D1, D2.

14.1 ZŠ A

Plně organizovaná škola vznikla sloučením původně dvou základních škol. Škola má na prvním i druhém stupni okolo 700 žáků v celkem 30 třídách. Na prvním stupni je 18 tříd (1. až 3. ročník má vždy po čtyřech třídách, 4. a 5. ročník po třech třídách), na druhém stupni pak tříd 12 (všechny ročníky jsou zastoupeny třemi třídami). V důsledku spojení má škola dohromady tři budovy (třídy prvního stupně jsou rozmístěny na dvou budovách a celý druhý stupeň je pak na jedné hlavní budově).

14.2 ZŠ B

Plně organizovaná škola s prvním i druhým stupněm. Školu navštěvuje necelých 300 žáků ve 13 třídách. V letošním školním roce má první stupeň celkem 7 tříd (1., 3., a 4. ročník po jedné třídě, ve 2. a 5. ročníku třídy dvě), druhý stupeň má 5 tříd (až na 8. ročník, který má po dvou třídách, je v každém ročníku jedna třída). Všechny třídy se nachází v jednom komplexu vzájemně propojených budov.

14.3 ZŠ C

Plně organizovaná škola s prvním i druhým stupněm, kterou navštěvuje asi 620 žáků ve 31 třídách. Na prvním stupni je 18 tříd (1., 3. a 4. ročník je zastoupen vždy čtyřmi třídami, 2. a 5. ročník má po třech třídách), druhý stupeň má 13 tříd (v 8. ročníku jsou třídy tři, ostatní ročníky jsou zastoupeny vždy po čtyřech třídách). Všechny třídy obou stupňů jsou situovány do jednoho pavilonu.

14.4 ZŠ D

Plně organizovaná škola s prvním i druhým stupněm, kterou navštěvuje okolo 400 žáků v celkem 18 třídách. V tomto školním roce je na prvním i druhém stupni každý ročník zastoupen dvěma třídami. Oba dva stupně se nachází v jedné budově.

15. Vyhodnocení získaných dat

Opět jsou na základě pořízených zvukových záznamů rozhovorů vyhotoveny, pro lepší analýzu získaných dat, přepisy jednotlivých nahrávek. Přepisy všech rozhovorů jsou označeny písmeny abecedy A – D (což je označení škol) v kombinaci s číslem 1 nebo 2 (označení jednotlivých respondentů na konkrétní škole). Označení respondentů A1 až D2 je použito v tabulkách (tabulky s čísly 21 až 30), kde jsou zpřehledněny klíčové údaje, viz přílohy č. 16 až 25. V příloze č. 27 (pro tištěnou podobu diplomové práce) se nachází jeden vzor rozhovoru výzkumné sondy B. (V elektronické podobě diplomové práce na CD jsou všechny rozhovory součástí příloh č. 26 - 40) V tabulkách jsou opět barevně zvýrazněny podobně orientované odpovědi.

Následující položky budou číslovány vzestupně a to čísla 15 až 24. Každá položka bude opět rozebírána na nové straně s odkazem na příslušnou přílohu s tabulkou. Otázky výzkumné sondy B jsou k dispozici v příloze č. 15.

Položka č. 15

Mají žáci z malotřídních škol nějaké problémy s adaptací v novém prostředí, a jaké?

Úvodní otázka je zaměřena na problém adaptace v novém prostředí. Záměrem bylo odhalit, zda mají žáci nějaké problémy s adaptací v novém větším prostředí. Malotřídní školy, které doposud navštěvovali, byly organizovány spíše v rodinné kamarádské atmosféře, kde se všichni znali a i prostředí školy bylo malé, nepříliš členité. Takže přechod na velké školy, velké budovy, kde je hodně učitelů, žáků a dalších zaměstnanců by mohl znamenat velkou změnu v jejich dosavadních zkušenostech a zvyklostech. Předmětem zájmu bylo zjištění, jak se s těmito změnami žáci vyrovnávají. Jednotlivé odpovědi ukazuje tabulka č. 21 (viz příloha 16).

Interpretace:

Více jak polovina respondentů nevidí u žáků z malotřídních škol žádné problémy s adaptací v novém prostředí, z jejich pohledu jde o běžné začleňování, v jednom případě respondent uvádí případný ostych z nového prostředí, spolužáků či učitelů.

Zbývající respondenti, kteří určité problémy v této oblasti zaznamenali, uvádí, že jde o individuální záležitost, kde záleží především na osobnosti každého dítěte, jak se staví k samotnému začleňování. Žáci otevřenější, pohodovější a přátelštější povahy se začleňují bez problémů, zatímco uzavřenější žáci hledají cestu složitěji. Samozřejmě, že problémy mohou také souviset s nějakou specifickou poruchou, která s faktem, že dítě přichází z malotřídní školy, nebude přímo souviset. Zmíněny byly i problémy s chováním některých žáků, kteří se nedokážou srovnat s „obrovským“ prostředím plně organizované školy, kde nad žáky není takový velký dohled, jako v malém počtu na malotřídce, a nerespektují pravidla. Jeden respondent také zmiňuje problémy v oblasti vzdělávací, tomuto tématu se budeme blíže věnovat v jedné z následujících otázek.

Položka č. 16

Tito žáci nejenže přechází na druhý stupeň základní školy, ale zároveň to pro ně znamená přechod na školu plně organizovanou.

Vidíte nějaké rozdíly v adaptaci mezi těmito žáky a žáky z plně organizovaných škol?

Přechodu žáků na druhý stupeň základní školy je jistě změnou i pro žáky, kteří navštěvovali první stupeň na plně organizované škole. Přestože většinou nemění prostředí (budovu) školy, znamená to pro ně změny ve způsobu výuky, která se na obou stupních základního vzdělávání liší. Zatímco na prvním stupni jsou žáci ve výuce vedeni zpravidla jednou učitelkou, většinou ženou, na druhém stupni se setkávají téměř v každém předmětu s jiným vyučujícím, někdy je to jedno z prvních setkání s mužem v roli učitele. Musí si zvykat na různé styly výuky a přístupy k nim samotným. Proto je možné sledovat i u těchto žáků adaptaci na nové prostředí a porovnat, jestli se adaptace dětí z malotřídek od těchto žáků nějakým způsobem odlišuje. Jde tedy o srovnání žáků a zjištění, zda se vyskytuje u dětí z malotřídky nějaký specifický rys. V rozhovorech na ZŠ B byla tato otázka vypuštěna, jelikož k nim žáci přechází již v pátém ročníku a adaptaci na druhém stupni ZŠ není možné sledovat a porovnávat. Přehled v tabulce č. 22 (viz příloha č. 17).

Interpretace:

Většina učitelů se shoduje na názoru, že žádné rozdíly v adaptaci mezi žáky malotřídních škola a plně organizovaných škol nevidí. K tomu ještě dodávají, že adaptace proběhla bez problémů, žáci pociťují trochu více svobody a do kolektivu zapadli velice dobře. Jejich chování je úplně stejné jako chování žáků z kmenové třídy.

Samozřejmě se v menší míře objevuje i opačný názor, že určité rozdíly v adaptaci se vyskytují. Žáci z malotřídek trochu zápolí se střídáním učitelů na jednotlivé předměty a problémy jim také činí dojíždění. Další rozdíl vnímají učitelé v oblasti chování, zdá se jim, že žáci z malotřídních škol vlivem spíše rodinného prostředí nejsou navyklí na školní řád, kterým by se měli řídit, zatímco jejich vrstevníci z plně organizovaných škol už tato pravidla respektují. A ještě je zmiňována menší samostatnost vlivem individuálního přístupu v menším počtu dětí. Myslím, že rozdíly v adaptaci jsou individuální.

Zajímavé je sledovat výskyt podobných odpovědí v rámci škol. Podobné odpovědi se vyskytují shodně vždy u obou učitelů téže školy, ať se jedná o kladné či záporné hodnocení.

Položka č. 17

Jak vypadá jejich začleňování do kolektivu?

Tentokrát je otázka zaměřena na samotné začleňování žáků do kolektivu. Cílem je odhalit, jak je přijímá nový kolektiv, ve kterém už fungují mezi žáky určité vazby, znají se několik let a najednou přibude někdo nový. Popřípadě zjistit, jak dlouho trvalo jejich začleňování. Vše v tabulce č. 23 (viz příloha 18).

Interpretace:

Učitelé se ve většině shodují, že proces adaptace probíhá velmi dobře a rychle. Jak rychle specifikovali jen někteří, rozpětí je mezi 1 týdnem až 1 měsícem. Téměř jedna třetina uvádí, že celý průběh závisí na složení kolektivu, jak jsou děti přístupné (otevřenější děti nemají problém), nebo jestli fungují jako tým či individualisté. Další necelá třetina odpovédí se týká seznamování dětí na začátku školního roku, ať už neřízeně mezi sebou či prostřednictvím her a společné práce. Jedna čtvrtina uvádí, že na začátku roku se děti držely (pokud jich přišlo více z jedné školy) ve svém původním kolektivu, ale brzy si našly kamarády v kolektivu novém, přestože spolu i nadále drží pohromadě, nijak se z kolektivu nevytěsňují. Důležitou roli při začleňování sehrávají také záliby dětí, společné zájmy je sbližují nebo se stávají středem zájmu, když jsou něčím výjimeční.

Zajímavá je zmínka o vlivu sociálního prostředí, odkud dítě pochází, děti vnímají, že vybavení a oblečení některých dětí je jiné a přestože na to nijak nepoukazují, není pro ně úplně jednoduché toto dítě přijmout. Ještě je dobré upozornit na fakt, že ZŠ C tvoří v 6. ročnících úplně nové kolektivy žáků, takže seznamování s novými kamarády není záležitostí jen žáků z malotřídnic škol.

Položka č. 18

Co se týče chování, vykazují nějaké známky nešvarů nebo naopak kladné jevy, přínosné pro vyučování?

Vyučující na malotřídních školách používají různé metody a organizační formy práce, aby vyučovací hodina byla co nejefektivnější. K tomu, aby vše správně fungovalo, napomáhá také sebekázeň žáků, schopnost respektovat druhé a dodržovat určitá pravidla. Záměrem této otázky bylo zjistit, zda si žáci s sebou do dalšího stupně vzdělávání odnáší trvalé návyky spojené s jinou formou výuky, prostředím, osobním přístupem a jestli se v novém velkém kolektivu nějak promítly. Platí to i pro negativní projevy, které mohou být způsobené třeba malým prostředím a menším kolektivem. Tuto problematiku znázorňuje tabulka č. 24 (viz příloha č. 19).

Interpretace:

Polovina respondentů uvádí, že žáci jsou zvyklí pracovat samostatně, jedna čtvrtina také udává, schopnost pracovat ve skupinkách, obojí je dáno organizačními formami výuky na malotřídních školách, které učitelé často používají, aby získaly potřebný čas pro přímé vedení žáků dalších ročníků ve třídě. Necelá polovina učitelů si cení na žácích ochotu pomáhat ostatním (mají čistější duši, jsou upřímnější) a stejné množství respondentů oceňuje návyk okamžitého provedení úkolu (čili okamžitou reakci na příkazy). Výuka na předchozím typu školy žáky ovlivnila víceméně kladně, důkazem je i to, že dokážou pomáhat a nejen to, ale i vycítit, že někdo druhý pomoc potřebuje, což je jedna z nejcennějších lidských vlastností. Schopnost reagovat téměř okamžitě na učitelovy příkazy, je zase jedním z klíčových návyků, na jehož základě může na malotřídní škole fungovat efektivní výuka.

Až na jeden případ, kde jako zápor či negativní jev je vnímán přechod z malého prostředí do velké budovy a s tím spojená nespoutaná volnost až zmatenost, všichni zbývající respondenti nepozorují žádný nešvar, který by si s sebou žáci malotřídních škol přinášeli, ani v minulosti nic podobného nezaznamenali.

Položka č. 19

Jak jsou na tom se znalostmi?

Asi každý z učitelů se snaží předat žákům znalosti a vědomosti tak, aby to všichni žáci pochopili. Ne vždy se to daří a v každé třídě se vyskytne určité procento dětí, které látku pochopí jen částečně nebo vůbec. Na malotřídní škole chybí nejen učitelé, ale i žákům samotným, srovnání, jak jsou na tom se znalostmi v rámci ročníku. Čím méně je dětí v ročníku, tím je situace obtížnější. Takže po přechodu do většího kolektivu přichází první konfrontace a zjištění jejich postavení ve třídě v oblasti znalostí. Pro mě jako učitelku malotřídní školy, je tato otázka velmi důležitá, protože mi dá zpětnou vazbu k naší dosavadní práci, jak jsme si s dětmi doposud vedly. Dá mi odpověď, jestli svou práci odvádíme správně. Tabulka č. 25 (viz příloha 20).

Interpretace:

Téměř tři čtvrtiny respondentů zastávají názor, že žáci z malotřídních jsou na tom se znalostmi dobře či velice dobře a že dokonce někdy předčí i žáky z plně organizovaných škol. Takže obava z nějakého propadu nebo špatného posouzení výsledků v malé skupince se nepotvrdila. K těmto názorům je přiřazen i ten z rozhovoru A2, že většina žáků si prospěch udržela, z čehož lze usuzovat, že učitelé na malotřídních školách jsou schopni správně posoudit znalosti svých žáků a patřičně je ohodnotit, přestože srovnání s větší skupinou není možné.

Asi jedna třetina dotazovaných uvádí, že u těchto žáků dochází k poklesu v hodnocení, že jsou slabší, ale zároveň se objevují další dvě názorové skupiny, jedna zastává názor, že je to věc individuální, a druhá, že zhoršení může být způsobeno právě chybějícím srovnáním na malotřídní škole. Tyto tři názorové skupiny, co se týče respondentů, se téměř překrývají. Tady bych chtěla ještě upozornit na mínění, že slabší znalosti mohou být způsobeny ŠVP, protože záleží na rozdělení učiva do jednotlivých ročníků. Proč upozorňuji právě na tento fakt? Protože ZŠ B přijímá žáky z malotřídní školy už v 5. ročníku a tento problém s různým rozdělením učiva v ŠVP tam skutečně nastává. V ostatních školách, kam přicházejí žáci z malotřídek v 6. ročníku, tento problém většinou nemají, jelikož školy splnily závazné výstupy na konci druhého období.

A konečně se objevuje i menšinový názor, že žáci nemají vždy stejné základy (což může být dáno taktéž ŠVP), učivo pak učitelé musí doučovat, aby na něj mohli navázat nové

poznatky. Dalo by se říct, že celkové hodnocení znalostí dopadlo dobře a že se neobjevují nějaké viditelné odchylky v hodnocení těchto žáků v prostředí malotřídních škol a plně organizovaných škol. Mírné zhoršení z jedniček na dvojky není až tak zásadní.

Položka č. 20

Jste v nějakém kontaktu nebo spolupracujete s malotřídními školami, odkud k Vám přecházejí žáci na vyšší stupeň? Proč ne?

.. Zájem byl také upřen zjišťování, zda mezi školami funguje nějaká vzájemná komunikace a spolupráce. Protože pokud existuje skutečnost, že žáci konkrétní malotřídní školy odchází každým rokem na tentýž vyšší stupeň, proč nepodniknout některé kroky, týkající se výuky, společně, případně si předávat informace o žácích, kteří na danou školu přechází a získávat zpětné informace, jak si v dalším vzdělávání vedou, což by malotřídkám podalo zpětnou vazbu. Stejná otázka byla položena i ředitelům malotřídek. Jak to tedy s komunikací mezi školami vypadá z pohledu plně organizovaných škol, ukazuje tabulka č. 26 (viz příloha č. 21).

Interpretace:

Jak je vidno, tak spolupráce nebo jakákoliv komunikace mezi těmito školami ve více jak polovině případů nefunguje. Důvody, proč tomu tak je, jsou až na pár výjimek hodně různorodé. Nejčastěji, asi v jedné polovině případů, se navázání kontaktu pojí s řešením nějakého problému se žáky, takže se spojují, až když nastane problém a protože ve většině případů žádný problém ještě nenastal, nebyl důvod školu kontaktovat. Jako druhý důvod, na kterém se někteří respondenti shodli, je nezájem ze strany malotřídek. Takže očekávají impulz z druhé strany. Další odpovědi se už liší.

ZŠ A připouští, že myšlenka navázání kontaktu není špatná a jelikož se školami komunikují pouze na bázi předávání informací o žácích, kteří přecházejí, nikoli vzdělávání, přiznávají, že spolupráce by měla být větší.

Respondenti, kteří na tuto otázku odpověděli kladně, tvoří jen malou část. Když pomínu respondenta A2, který svými odpověďmi tvoří jakousi pomyslnou hranici, týká se kladná odpověď jedné základní školy a to ZŠ B. Kontakt, který navázali, má své opodstatnění. Přecházejí k nim žáci pouze z jedné malotřídní školy a to už v pátém ročníku. Takže spolupráce se přímo nabízí. Pan ředitel chodí na třídní schůzky blízké malotřídní školy, ZŠ B pořádá různé akce pro budoucí žáky, aby poznali blíž nové prostředí.

Položka č. 21

Jaká je spolupráce s rodiči těchto žáků? Vidíte nějaké rozdíly?

Vzhledem k tomu, že malotřídní školy působí více dojemem rodinného prostředí, kde učitelé kromě svých žáků znají také jejich sourozence, případné příbuzenské vztahy mezi jednotlivými spolužáky a rodinnou situaci, existuje často i ze strany rodičů bližší vztah ke škole. Rodiče vnímají školu jako něco, co jim pomáhá udržet život v obci a proto i vztah s učiteli je osobnější, přátelský, jsou ochotni škole pomáhat finančně i organizačně. Otázka byla zaměřena na zjištění, jestli učitelé na plně organizovaných školách vnímají nějaké rozdíly mezi rodiči dětí z venkovských malotřídních škol a rodiči dětí z městských plně organizovaných škol. Jestli ten dosavadní přístup rodičů se projevuje i vůči nové škole, tabulka č. 27 (viz příloha č. 22).

Interpretace:

Podle druhu odpovědí se respondenti rozdělili do dvou stejně početných skupin. Respondenti, kteří na otázku, zda vidí nějaké rozdíly, odpověděli ne, zastávají názor, že spolupráce je stejná jako s rodiči ostatních dětí, a když se rodič stará, je úplně jedno, jestli dítě chodilo do malotřídní školy nebo ne.

Druhá skupina se k tématu vyjádřila kladně, ano vidí rozdíly. K tomu dodává, že rodiče mají snahu komunikovat se školou, starat se o dění ve škole (v jednom případě dokonce sponzoring určitých akcí), o prospěchy a pokud se nemohou dostavit na třídní schůzky (z časových důvodů či dopravní nedostupnosti), komunikují třeba přes telefon.

Jejich zájem o prospěch dětí dokládá také prohlášení, že na třídních schůzkách bývají v plném počtu a žádnou nevynechají. Tato odpověď jde napříč oběma skupinami. Záleží samozřejmě na rodině. Výsledky souhrnu všech odpovědí ukazují, že rozdíly mezi rodiči asi nebudou nijak zásadní, je to věc individuální a může být ovlivněna řadou různých faktorů. Ale spolupráci celkově lze hodnotit jako dobrou, vzhledem k tomu, že v polovině případů je stejná jako s rodiči dětí z velkých škol, tedy nejsou na tom hůře a v druhé polovině je vnímána velmi kladně.

Položka č. 22

Z Vašeho pohledu učitelů na plně organizované škole, setkali jste se s něčím vyloženě negativním, typickým pro žáky malotřídních škol?

Důvodem položení této otázky bylo dozvědět se, zda si děti neodnáší do dalších let vzdělávání nějaký negativní projev, který by třeba působil rušivě ve výuce. Proč jsou zmiňována jen negativa a ne také pozitiva? Obojí už zkoumala položka č. 18. V této otázce jde o něco trochu jiného, zda se u dětí třeba neprojevuje vliv právě výuky v malém počtu dětí, kde je více prostoru pro individuální přístup, více se diskutuje, každý se dostane ke slovu. Takže jev, který je na malotřídce považován za pozitivní, může být ve větším kolektivu vnímán úplně jinak, tabulka č. 28 (viz příloha č. 23)

Interpretace:

Obava, která vedla k položení této otázky, se nepotvrdila. Všichni respondenti odpověděli shodně, že se s ničím vyloženě negativním, typickým pro žáky malotřídních škol, nesečkali. Někteří jedinci pouze zmiňují, že se stává, že příchozí děti nezvládají učivo ZŠ a potom to řeší dalším přechodem na speciální ZŠ, což pro ty děti není příliš šťastné řešení, neboť nezažily úspěch. Ještě je zmiňováno pomalejší začleňování, ale ani jeden z uvedených názorů není nutno považovat za nějaký negativní projev.

Potěšující je zjištění, že v odpovědi jednoho z respondentů se objevila slova chvály, že děti mu připadají srdečnější a v tomto směru lepší.

Položka č. 23

Vzhledem k zavedení ŠVP má každá škola jiný program a používá také jiné učebnice. Vidíte tuto skutečnost jako problém pro efektivní a plynulou návaznost přechodu z malotřídní školy na 2. stupeň plně organizované základní školy?

S ohledem na to, že v současnosti má každá škola vypracovaný svůj ŠVP a může používat učebnice různých nakladatelství, jevila se tato skutečnost jako možný problém při přechodu na jinou školu. Tato problematiku byla již částečně nastíněna v odpovědích položky č. 16, kde se jasně ukázalo, že existence různých ŠVP může znamenat problém při přechodu v rámci jednoho stupně (prvního či druhého), pokud žák nepřechází následně po ukončení období se závaznými výstupy. Nyní byl dotaz na tento možný problém položen všem respondentům přímo a v tabulce č. 29 (viz příloha č. 24) se ukáže se, jak jej vnímají.

Interpretace:

Většina respondentů uvádí, že rozdíly v jednotlivých ŠVP nevnímají jako problém nebo ne až tak velký problém. Přestože respondenti A2 s D 2 připouští v úvodu odpovědi možnost problému, v dalším vyjádření v podstatě doplňují, že ten problém není nijak veliký, tedy zásadní. Ve svých odpovědích různými způsoby vyjadřují skutečnost, že výstup z 1. stupně je všude stejný, takže přechod z jakéhokoliv 1. stupně (i malotřídního) na 2. stupeň ZŠ by neměl činit žádné problémy. Problémy nastávají, jak uvádí někteří respondenti, pokud žáci přechází během jednoho ze stupňů ZŠ, protože každá škola má učivo uspořádané jinak. Co se týče učebnic, tak v učebnicích respondenti také nevidí žádný zásadní problém, děti se brzy srovnají. ZŠ A zvažuje domluvu s malotřídkami alespoň ohledně učebnic cizích jazyků, aby žáci měli stejnou slovní zásobu.

Vnímání tohoto problému je asi individuální záležitostí, protože učitelky ZŠ B se názorově hodně liší. Zatímco respondentka B1 žádný problém v ŠVP nevidí a udává, že spolupracují s MaŠ, domlouvají se na učebnicích a učivu, aby mohli plynule navázat, tak respondentka B2 říká, že ŠVP problém je, protože se nemusí potkat s učivem a očekává, že zájem o to, co probírají, by měl vzejít z MaŠ, současně však zastává názor, že děti, které přijdou odjinud, mají také různý ŠVP a musí se s tím srovnat.

Při shrnutí všech faktů z šetření vyplývá, že ŠVP neznámá problém tam, kde žáci přechází vzápětí po ukončení některého ze tří období (po 3., 5. a 9. ročníku).

Položka č. 24

Jsou podle Vás pro naše školství malotřídní školy přínosné a v čem?
--

Na základě přechozích odpovědí je poslední otázka zaměřena na malé závěrečné shrnutí jednotlivými respondenty, jejich pohled na fungování a existenci malotřídních škol, přínos těchto škol. Čas od času zaznívají hlasy po rušení malotřídních škol. (Z mého pohledu je to škoda, protože si myslím, že mají v našem systému své místo a že svými výsledky dokazují, že jsou stejně schopné jako plně organizované 1. stupně našeho vzdělávacího systému). Bude dobré znát názor profesionálů, kteří na nelehkou mravenčí práci učitelů malotřídek navazují a mohou se podívat na výsledek jejich práce zase trošku z jiného úhlu, aby obraz skutečnosti byl celistvý, tabulka č. 30 (viz příloha 25).

Interpretace:

Jelikož se jedná o poslední otázku, budou jako první zmíněny záporné názory, aby závěr vyzněl optimističtěji. Ze všech respondentů se na celou záležitost dívají negativně jen zástupci učitelů ZŠ B, z jejichž pohledu se malotřídky zdají být ekonomickou zátěží, kdy finance by mohly být využity ve prospěch plně organizovaných škol, a v době, kdy se školy potýkají s nedostatkem dětí, jim malotřídní školy vlastně odebírají další potencionální žáky.

Celkové hodnocení přínosu malotřídních škol bylo většinou respondentů hodnoceno kladně. Respondent C1 sice řekl, že neposoudí přínos, záhy však uvedl kladná stanoviska, mezi nimiž se zmiňuje, že tito žáci nikdy neměli problémy v oblasti vzdělávání, proto lze jeho odpověď na otázku přínosu považovat za kladnou. Největší přínos spatřují hlavně v tom, že děti nemusí nikam dojíždět, mohou tak čas trávit se svými kamarády a budovat vztahy ve svém bydlišti. Přínosné je to i pro rodiče, kteří se nemusí strachovat o své děti, jestli dojedou do města do školy. Respondenti se také asi z jedné třetiny shodují, že přínosem je samostatnost dětí, schopnost spolupráce (ať už mezi dětmi či učitelem a dětmi), ke kterým je učitelé na malotřídkách vedou.

16. Shrnutí výsledků výzkumné sondy

Z výsledků výzkumné sondy vyplývá, že současné malotřídní školy tvoří většinou jednu instituci s mateřskými školami. Slučování obou institucí bylo trendem doby a v mnoha případech to obci usnadnilo situaci spravováním jedné organizace. Zkoumané školy jsou **jednotřídní až trojtřídní, žáky** v nich **seskupují** podle svých zkušeností z předcházejících let, tak **jak** to vyučujícím na dané škole **nejvíce vyhovuje**. Většina z nich akceptuje věkové zvláštnosti žáků, přestože tímto krokem vznikají třídy početně nevyrovnané. Toto spojení ročníků je již ustálené, tedy nedochází každým rokem ke změnám. Školy, které dávají přednost početně vyrovnaným třídám, pak seskupování ročníků do tříd každoročně upravují.

Co se týče **negativ a pozitiv**, která se na malotřídkách vyskytují, tak podle respondentů jednoznačně **převažují pozitiva** nad negativy. Nejčastěji je jako pozitivní vnímán věkově smíšený kolektiv dětí, kde **starší působí jako vzor** mladším, jednak pro vytvoření správných návyků, ale také jim jako starší zkušenější kamarádi mohou pomáhat, učí se spolu spolupracovat i být samostatnější. Pozitiva jsou spojována především se sociální a komunikativní stránkou. Naopak **negativa** spatřují respondenti ve **spojitosti** se samotným **vyučovacím procesem**, kde se žáci jednotlivých ročníků navzájem ruší a nemohou se dostatečně soustředit na svou práci. K negativům je také přiřazeno upozornění na náročnost učitelské profese, jelikož učitel se v hodinách téměř nezastaví a mnoho se namluví.

Z odpovědí také vyplývá, že mezi dětmi **nevzniká** (až na jednu výjimku) žádná **komunikační bariéra**, podobně jako v rodině se spolu učí vycházet sourozenci různého věku, tak i tady si děti budují vzájemný **respekt a porozumění** k různým věkovým skupinám.

Nádech rodinného prostředí, který se těmto školám často přičítá, se kladně promítá také v oblasti **kázeňských přestupků**, které se na malotřídkách takřka vůbec **nevyskytují**. Vše je dáno hlavně malým počtem dětí, klidnějším prostředím, individuálním přístupem a možnostmi ihned zasáhnout při jakémkoliv náznačce přítomnosti patologických jevů.

Za nejčastější **úskalí**, na které učitelé během výuky spojených ročníků stále narážejí, je označován **nedostatek času pro přímé vedení** žáků, určeného pro vysvětlení či upevnění učiva a náročnost práce učitele, jenž během vyučovací hodiny odbíhá od tématu, aby reagoval na potřeby žáků ostatních ročníků. Každá škola se s těmito problémy vyrovnává po svém, podle možností každé školy. Učitelé využívají různých okének pro doučování, mají vytvořenou zásobu úkolů pro případ, když žáci dokončí samostatnou práci dříve, upravují rozvrh.

Malotřídní školy nejsou jen centrem vzdělávání, ale zastávají také funkci organizací zabývajících se **volnočasovými aktivitami** (jak pro děti, tak pro dospělé), které na vesnicích nemají své zastoupení. Většina škol vytváří pro děti velké **množství** zájmových **kroužků**, aktivity pro dospělé v takové míře však zajistit nedokážou, pro malý počet pracovníků, kterými školy disponují, je to příliš zatěžující a časově náročné. Kromě zajišťování volnočasových aktivit pro děti v odpoledních hodinách se školy **podílí** také **na dalších akcích obcí**, pomáhají s organizací, zajišťují program. Je to činnost časově náročná, zvláště mají-li ještě stíhat v plném rozsahu výuku.

Z šetření také vyplývá, že na malotřídních školách **pracují** téměř ve všech případech **plně kvalifikovaní** pedagogičtí **pracovníci** (včetně doplňujících si vzdělání), ať už se jedná o učitele ve školách či vychovatele v družinách, které jsou ve všech případech součástí školy. Tam, kde tomu tak není, jde o dočasnou situaci (jedná se o zástupy za mateřskou dovolenou) a tito pracovníci vykonávají pedagogickou činnost pouze na částečný úvazek.

Zajímavým zjištěním byla úroveň **komunikace mezi** jednotlivými typy škol (**malotřídními a plně organizovanými**). Jelikož tato otázka byla položena oběma skupinám respondentů, shrnu její výsledek společně. Obě strany přiznávají, že komunikace (až na malé výjimky) je malá, dalo by se říct, že **téměř žádná**. Jediné téma pro komunikaci je předávání informací o počtu, pohlaví, a případně znalostní úrovni přecházejících žáků. Impulz očekávají obě skupiny z druhé strany. Malotřídní školy očekávají, že plně organizované školy by měly děti oslovit či nějakým způsobem usilovat o jejich zájem, aby si vybraly právě jejich školu. Tyto kroky však koná, podle slov některých respondentů, pouze Gymnázium Rýmařov. Plně organizované školy zatím nepocítily potřebu své kolegy na malotřídkách oslovit, neboť neznamenaly žádný problém.

Co se týká **výběru učebnic**, tak každá škola si vybírá učebnice takové, **jaké** nejlépe **vyhovují** jejím **potřebám**. Přizpůsobují se situaci na dané škole (finanční, časové, organizační). Jelikož obsah učebnic by měl splňovat požadavky pro náplň jednotlivých oborů, netvoří žádnou překážku v návaznosti na druhý stupeň ZŠ. Ani **různé ŠVP nejsou** (podle slov učitelů na 2. stupni) **překážkou** při přechodu z jednoho stupně školy na druhý, jelikož žáci splnili závazné výstupy. Problém nastává pouze tam, kde žáci přechází během jednoho ze stupňů, pokud zrovna neukončili první nebo druhé období. Třetí období je důležité až pro přechod na střední školu.

Ředitelé by malotřídní školy **doporučili** hlavně pro jejich **klidné a pohodové prostředí**, které je pro děti určitě velkým přínosem, negativa těchto škol se promítají spíše do roviny organizační a týkají se spíše zaměstnanců těchto škol než žáků samotných.

Ačkoliv by se mohlo zdát, že **přechod** těchto **žáků** na plně organizované školy by mohl znamenat nějaké problémy, výsledky šetření tomu nijak nenasvědčují. Žáci se **adaptují** v novém prostředí **bez větších problémů** a jejich začlenění do kolektivu se také obchází bez zvláštních komplikací. Jde o **běžné začleňování** bez viditelného rozdílu mezi žáky jednotlivých typů škol.

Žáci si s sebou na druhý stupeň odnáší **dobré pracovní návyky**, jakými jsou samostatnost, schopnost pracovat ve skupinách nebo reagovat okamžitě na pracovní pokyny učitele. Výuka na předchozích školách je také ovlivnila v chování ochotou pomáhat. **Negativní jevy** učitelé na druhém stupni **nezaznamenali**. V oblasti znalostí patří často k nejlepším ve třídě, známky získané na prvním stupni ZŠ odpovídají jejich znalostem (nejsou nikterak nadhodnocené či podhodnocené). Rodiče se i nadále zajímají o výsledky svých dětí, ti, kteří spolupracovali ve větší míře s malotřídní školou a různými způsoby pomáhali, nabízejí svou pomoc i školám, na kterých jejich děti pokračují ve vzdělávání.

Pohled na **malotřídky** očima učitelů plně organizovaných škol ukazuje, že tento typ škol **vnímají** většinou **jako přínosné** zejména pro nejmenší děti, které nemusí dojíždět a budují si vztahy ve svém nejbližším okolí. Kladně jsou vnímány také návyky, které organizací výuky na malotřídních školách děti získávají.

Závěr

Téma malotřídních škol poskytuje mnoho možností zkoumání z různých úhlů pohledu. Práce byla zaměřena především na vytvoření souhrnu základních informací o fungování těchto typů škol na Bruntálsku, i když se výzkumné sondy zdaleka nezúčastnily všechny malotřídní školy v této oblasti. Přesto si myslím, že tento malý vzorek nám **poskytuje základní informace o současné podobě malotřídek**. Dále byla zaměřena na zjištění vlivu výuky malotřídních škol na jejich žáky v návaznosti na přechod na plně organizované školy.

Velmi zajímavé bylo seznámení s historií a **proměnou malotřídních škol** a primárního školství vůbec, zejména co se týče počtu žáků, organizace výuky, ale i postupných změn celkového pojetí vzdělávání. Zatímco primární školství bylo v době tereziánských reforem koncipováno celé jako malotřídní a **počty žáků** ve třídách se pohybovaly kolem 80 na jednoho učitele, což je ve srovnání se současností téměř nepochopitelné, dnešní podoba je zcela odlišná, třídy s výukou spojených ročníků čítají od minimálního počtu 10 žáků na třídu pro jednotřídní školy až po minimální počet 15 žáků na třídu ve škole čtyřtřídní. Maximální počty jsou stanoveny na 30 žáků jako na plně organizovaných školách. Snížením počtu žáků dochází alespoň k částečné kompenzaci náročnosti výuky spojených ročníků. Pedagogičtí **pracovníci** jsou **plně kvalifikovaní**, i když někteří si kvalifikaci teprve dokončují. Přestože fungování těchto škol je ekonomicky náročné, starostové se snaží o jejich udržení v obci, neboť významnou měrou přispívají k jejich životaschopnosti. Působí zde nejen jako **vzdělávací centrum**, ale také jako **centrum kultury** a současně zajišťují **volnočasové aktivity** převážně pro děti, v některých případech i pro dospělé. **Přínos** malotřídních škol vidí jejich učitelé hlavně **v klidném a pohodovém prostředí, individuálním přístupu k žákům a v přístupu, který se v mnohém podobá normálnímu životu**. Pomocí zmapováním situace na malotřídních školách byl **vytvořen soubor informací** o fungování a organizaci těchto škol v současnosti, čímž se mi **podařilo naplnit první** ze dvou hlavních **cílů** diplomové práce.

Na základě výsledků výzkumné sondy B lze usuzovat, že **absolventi** malotřídních škol se vyrovnávají se změnou prostředí a kolektivu bez potíží, **nepotýkají se s žádnými problémy** v adaptaci při přechodu na školy plně organizované, pokud odchází po ukončení prvního stupně ZŠ, tzn. po splnění druhého období. **Případné problémy** se projevují, **když** žáci **přechází během** jednoho ze **stupňů** vzdělávání, jelikož v současnosti každá škola pracuje podle svého (tedy jiného) ŠVP. **Úroveň znalostí odpovídá** jejich dosavadnímu **hodnocení**, většinou se řadí k lepším žákům ve třídě, v některých oblastech (ve spojitosti

s přírodou) vzdělávání **mívají i větší znalosti** než žáci plně organizovaných škol. Z výuky na malotřídce si, podle slov učitelů z plně organizovaných škol, s sebou do dalšího vzdělávání odnášejí především dobré pracovní návyky, bez jejichž plnění by výuka na malotřídkách mohla jen stěží efektivně fungovat. Malotřídní školy pohledem učitelů plně organizovaných škol mají velký **význam** hlavně v dopravní **dostupnosti** pro malé děti a jejich rodiče, dále pro budování zázemí v místě bydliště a již zmiňované získání **dobrých pracovních návyků**. Setkala jsem se však také s negativními názory, nejen týkající se ekonomické náročnosti na fungování těchto škol, ale vyplývající ze strachu o vlastní existenci, ubývajícím počet žáků, které by mohli nahradit právě žáci malotřídních škol. Vytvořením souboru těchto informací se mi **podařilo naplnit i druhý hlavní cíl** diplomové práce.

Přínos práce spatřuji hlavně v tom, že **upozorňuje na problémy** spojené s výukou spojených ročníků, ukazuje způsoby, jak se různé školy s těmito problémy vypořádávají, **poskytuje** náhled na různé možnosti **řešení**, což může pomoci ostatním učitelům malotřídních škol při řešení **podobných situací**. Přináší **zpětnou vazbu**, jak si žáci malotřídních škol vedou v dalším studiu a ukazuje také, že jim předchází typ školy poskytl plnohodnotné vzdělání (znalosti a vědomosti, na kterých mohou stavět), které někdy bývá zpochybňováno. Pro mě samotnou spočívá velký přínos právě ve zpětné vazbě, kde se ukázalo, že žáci jednotřídní školy, kde jsem učila, se bez problémů začleňují a jejich znalosti jsou na dobré úrovni.

Určitě by si toto téma zasloužilo hlubší prozkoumání, než jsem provedla ve své práci. Ale těch pohledů na problematiku malotřídního školství je tolik, že je nelze obsáhnout všechny.

Seznam použitých zkratk

ČR	Česká republika
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
NÚV	Národní ústav pro vzdělávání
OECD	Organizace pro ekonomickou spolupráci a rozvoj
OSN	Organizace spojených národů
RVP	rámcový vzdělávací program
RVP ZV	rámcový vzdělávací program základního vzdělávání
ŠVP	školní vzdělávací program
UNESCO	součást OSN zaměřená na výchovu, vědu a kulturu
ZŠ	základní škola

Seznam literatury

Alternativní školy [online]. Lomnice u Tišnova, 2012 [cit. 2013-04-02]. Dostupné z: http://zameklomnice.cz/pdf/implementace/docs/1_rocnik/SOS/PED/alternativa.pdf.

Implementace ICT do výuky. Střední odborné učiliště a Střední odborná škola SČMSD, Lomnice u Tišnova, s.r.o.

BELZ, Horst a Marco SIEGRIST. *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-479-6

DELORS, Jacques. *Učení je skryté bohatství. Zpráva Mezinárodní komise UNESCO „Vzdělávání pro 21. století“*. Praha: ÚIV, 1997. ISBN neuvedeno

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

GRULICH, Bohumil. *Nová praxe našich škol s menším počtem tříd*. Praha: SPN, 1954. ISBN neuvedeno

MAŇÁK, Josef a Tomáš JANÍK. *Problémy kurikula základní školy*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 80-210-4125-0

MAŘÍKOVÁ, Pavlína. *Český venkov ze statistického pohledu*. In *Český venkov 2003. Situace před vstupem do EU*. Praha: PEF ČZU, 2003. ISBN 80-213-1121-5

MEDONOS, Václav. Předmluva k prvnímu vydání. In GRULICH, Bohumil. *Nová praxe našich škol s menším počtem tříd*. Praha: SPN, 1954. ISBN neuvedeno

MORKES, František. PROMĚNY POVINNÉ ŠKOLNÍ DOCHÁZKY. *Učitelské noviny* [online]. 2010, č. 33 [cit. 2013-04-02]. Dostupné z: <http://www.ucitelskenoviny.cz/index.php?archiv&clanek=5492&PHPSESSID=086bfe2a0bc2e41d60b3c0ed13671a04>

MUSIL, Fraňo a Josef SEDLÁČEK. *Naše malotřídní školy*. Praha: SPN, 1964. ISBN neuvedeno

Národní program rozvoje vzdělávání v ČR: Bílá kniha. *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy* [online]. 2001 [cit. 2013-04-02]. Dostupné z: <http://aplikace.msmt.cz/pdf/bilakniha.pdf>

OECD. *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy* [online]. [cit. 2013-04-02]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/mezinarodni-vztahy/organizace-pro-ekonomickou-spolupraci-a-rozvoj-oecd>

OSN a UNESCO. *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy* [online]. [cit. 2013-04-02]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/mezinarodni-vztahy/informace-o-aktivitach-msmt-ve-vztahu-k-unesco>

Projekt Cesta ke kvalitě - pomoc s vlastním hodnocením škol. *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy* [online]. 6. květen 2009, 19. červen 2009 [cit. 2013-04-02]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolskareforma/projekt-cesta-ke-kvalite-pomoc-s-vlastnim-hodnocenim-skol>

Prozatímní NS RČS 1945-1946, 45. schůze, část 6/8 (9. 4. 1946). *Poslanecká sněmovna parlamentu ČR* [online]. [cit. 2013-04-02]. Dostupné z: <http://www.psp.cz/eknih/1945pns/stenprot/045schuz/s045006.htm>

PRŮCHA, Jan. *Vzdělávání a školství ve světě*. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-290-4

PRŮCHA, Jan. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-584-9

Rámcové vzdělávací programy. *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy* [online]. [cit. 2013-04-02]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolskareforma/ramcove-vzdelavaci-programy?highlightWords=RVP>

ŘEŘICHOVÁ, Vlasta. *Výchova čtenáře v české počáteční škole (1774-1948)*. Olomouc: Pedagogická fakulta UP, 1999. ISBN 80-244-0044-8

ŘIČÁNKOVÁ, Lýdie. *Volnočasové aktivity a kulturní život málotřídních škol v obcích v okrese* [online]. Brno, 2011 [cit. 2013-04-02]. Dostupné z: http://is.muni.cz/th/201760/pedf_m/Lydie_Ricankova.txt. Diplomová práce. Masarykova univerzita Brno.

SPILKOVÁ, Vladimíra. *Proměny primární školy a vzdělávání učitelů v historicko-srovnávací perspektivě*. Praha: UK, 1997. ISBN 80-86039-41-2

Studijní řády a normy: Směrnice - Směrnice děkanky 2S/2011 Směrnice ke státním závěrečným zkouškám na Pedagogické fakultě UP a dodatek. *Pedagogická fakulta UP Olomouc* [online]. 2011, 06. 02. 2013 [cit. 2013-04-02]. Dostupné z: <http://www.pdf.upol.cz/skupiny/studentum/studijni-rady-a-normy/>

ŠIKULOVÁ, Zuzana. *Profesní dráhy ředitelů základních škol* [online]. Brno, 2011 [cit. 2013-04-02]. Dostupné z: http://is.muni.cz/th/145623/ff_m/Dipl.txt. Magisterská diplomová práce. Masarykova univerzita.

Školská reforma. *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy* [online]. [cit. 2013-04-02]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolskareforma>

ŠVARŤÍČEK, Roman a Klára ŠEĎOVÁ a kol. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0

TRNKOVÁ, Kateřina, Dana KNOTOVÁ a Lucie CHALOUPKOVÁ, *Malotřídní školy v České republice*. Brno: Paido, 2010. ISBN 978-80-7315-204-8

TUPÝ, Karel. *K didaktickým problémům malotřídních škol*. Praha: SPN, 1978, ISBN neuvedeno

Úplné znění školského zákona - 2008. *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy* [online]. [cit. 2013-04-02]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/uplne-zneni-zakona-c-561-2004-sb>

VESELÁ, Gabriela. *Sociální klima školní třídy* [online]. Brno, 2007 [cit. 2013-04-02]. Dostupné z: http://is.muni.cz/th/136182/pdf_b/Socialni_klima_skolni_tridy.pdf. Bakalářská práce. Masarykova univerzita.

VESELÁ, Zdenka. *Vývoj české školy a učitelského vzdělání*. Brno: Masarykova univerzita, 1992. ISBN 80-210-0458-4

VOMÁČKA, Jiří. *Malotřídní školy (nástin pedagogické problematiky)*. Liberec: PF TU, 1995. ISBN neuvedeno

Vyhláška č. 48/2005 Sb., o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky. *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy* [online]. [cit. 2013-04-02]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlaska-c-48-2005-sb-1>

WILSON, Valerie a Joanna MCPAKE. *Managing Change in Small Scottish Primary Schools*. Edinburgh: SCRE, 1998.

Základní vzdělávání. *Národní ústav pro vzdělávání* [online]. [cit. 2013-04-02]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/vzdelavani-v-cr/zakladni-vzdelavani>

ZÁKON ze dne 24. září 2004 o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů. In: *563/2004 Sb.* 24. září 2004. Dostupné z: http://ccv.upol.cz/cms_dokumenty/563_2004_sb.pdf

PŘÍLOHY

Otázky výzkumné sondy A pro ředitele (učitele) malotřídních škol

- 1) Je Vaše škola samostatným subjektem nebo u Vás došlo ke spojení se školou mateřskou, proč?
- 2) Kolik tříd má Vaše škola a jakým způsobem spojujete ročníky do tříd? Proč?
- 3) Toto spojování je ustálené nebo jej každý rok upravujete? Z čeho vycházíte?
- 4) Jaká pozitiva a negativa s sebou přináší toto konkrétní spojení?
- 5) Potýkáte se na Vaší škole s nějakými většími kázeňskými problémy a jakého druhu jsou? Pokud ne, přičítáte tento úspěch preventivní práci s dětmi nebo prostředím, ve kterém vyrůstají?
- 6) Nedochází při tomto různorodém věkovém spojení k problémům v komunikaci mezi žáky? Respektují se navzájem? Pomáhají si?
- 7) Narážíte při výuce spojených ročníků na nějaká úskalí?
- 8) Vytváří Vaše škola prostor pro nějakou zájmovou činnost?
- 9) Jsou všichni pedagogové na Vaší škole plně kvalifikovaní? (doplňují si vzdělání)
- 10) Je součástí Vaší školy školní družina a kdo v ní pracuje?
- 11) Na které základní školy odcházejí Vaši žáci po absolvování nižšího stupně, a jste s těmito školami v nějakém kontaktu?
- 12) Vzhledem k zavedení ŠVP má každá škola jiný program a používá také jiné učebnice. Vybíráte si učebnice takové (např. cizích jazyků), aby žáci měli po přechodu na vyšší stupeň přirozenou návaznost, nebo podle jakých kritérií se řídíte?
- 13) Není žádným překvapením, že malotřídní školy jsou centrem kultury a značnou měrou se podílejí na akcích obce. Jakým způsobem spolupracuje Vaše škola s obcí?
- 14) Vyžadujete v souvislosti s náročnějším vyučovacím procesem větší podíl rodičů na přípravě dětí do školy?
- 15) Můžete přes všechna úskalí, která vzdělávání na malotřídních školách provází uvést klady a zápory těchto typů škol z vašeho pohledu? Proč byste právě malotřídní školu doporučil/a?

Tabulka č. 7 Spojování ročníků do tříd

škola / předmět zkoumání	ZŠ a MŠ 1	ZŠ a MŠ 2	ZŠ a MŠ 3	ZŠ a MŠ 4	ZŠ a MŠ 5	ZŠ 6	ZŠ a MŠ 7
třídy a (spojení ročníků)	I. (1. + 3.) II. (2.) III. (4. + 5.)	I. (1. + 4.) II. (2. + 3.)	I. (1. – 5.)	I. (1.) II. (2. – 5.)	I. (1. – 4.)	I. (1. + 2.) II. (3. – 5.)	I. (1. + 2.) II. (3. – 5.)
důvod	Přibližně stejný počet žáků v každé třídě	I. třída- prvňáci potřebují zpočátku věnovat hodně času a péče a čtvrtáci jsou už samostatnější	Není možnost volby * V některých předmětech dělí do oddělení • 1. až 3. ročník (prvouka) • 4. a 5. ročník (vlastivěda, přírodověda) • 3. až 5. ročník (anglický jazyk)	I. třída – letos je hodně prvňáčků, proto tvoří samostatnou třídu II. třída se dělí na oddělení pro některé předměty	Není možnost volby * Dělení do skupin alespoň v některých hodinách (např. český jazyk, matematika, prvouka)	Vyrovnaný počet dětí v jednotlivých třídách * První ročník vždy ve spojení pouze s jedním dalším ročníkem. Třída se třemi ročníky, aby měla méně dětí.	Vychází z praxe. I. třída – hodně podobné učivo i přístup k dětem a děti si více rozumí. II. třída – starší děti potřebují jiné vedení

Příloha č. 3

Tabulka č. 8 Jde o ustálené spojení? Z čeho vychází při spojování?

škola předmět zkoumání	ZŠ a MŠ 1	ZŠ a MŠ 2	ZŠ a MŠ 3	ZŠ a MŠ 4	ZŠ a MŠ 5	ZŠ 6	ZŠ a MŠ 7
úprava spojení ročníků	upravují	ustálené		upravují		upravují	ustálené
důvod	stejný počet žáků ve třídách	Vyzkoušené, ověřené, vyhovující		Záleží na finančních zdrojích, úvazcích, počtu ped. pracovníků		Početně vyvážené třídy	Praxí ověřené spojení, vyhovující

Tabulka č. 9 Pozitiva a negativa spojení ročníků do tříd

škola / předmět zkoumání	ZŠ a MŠ 1	ZŠ a MŠ 2	ZŠ a MŠ 3	ZŠ a MŠ 4	ZŠ a MŠ 5	ZŠ 6	ZŠ a MŠ 7
pozitiva	<ul style="list-style-type: none"> • naučí se spolu vycházet • starší pomáhají mladším • přejímají pracovní návyky 	<ul style="list-style-type: none"> • spolupráce mezi staršími a mladšími • starší povzbuzují mladší • pomáhají jim 	<ul style="list-style-type: none"> • inteligentně vyzrálé děti mohou lapat látku staršího ročníku 	<ul style="list-style-type: none"> • práce v malých skupinkách • individuální přístup • učí se kázni, respektu • samostatnost 	<ul style="list-style-type: none"> • samostatnější • dovedou lépe spolupracovat • pomáhají mladším a ochraňují je 	<ul style="list-style-type: none"> • spolupráce • předučování (slyší látku vyšších ročníků) • slabší žáci těžší z předchozího ročníku 	<ul style="list-style-type: none"> • věkově podobné ročníky, podobné učivo, témata i náročnost úkolů • společná práce se všemi
negativa	<ul style="list-style-type: none"> • nevěnují se své práci a poslouchají výklad druhé skupině 	<ul style="list-style-type: none"> • horší soustředění (poslouchají výklad druhé skupině) 	<ul style="list-style-type: none"> • výklad druhé skupině ruší, nesoustředí se • víceméně samostatná práce • kázeňské problémy • nespolupracují 	<ul style="list-style-type: none"> • žádná nemáme 	<ul style="list-style-type: none"> • pokud jsou rušivé elementy, pak zbyde málo času na společnou práci • mnoho spojených ročníků 	<ul style="list-style-type: none"> • učitel se hrozně namluví, nezastaví se 	<ul style="list-style-type: none"> • po sloučení nejbližších ročníků byla negativa způsobená věkovým rozdílem odbourána

Tabulka č. 10 Výskyt kázeňských problémů, preventivní práce s dětmi, vliv prostředí

škola / předmět zkoumání	ZŠ a MŠ 1	ZŠ a MŠ 2	ZŠ a MŠ 3	ZŠ a MŠ 4	ZŠ a MŠ 5	ZŠ 6	ZŠ a MŠ 7
větší kázeňské problémy	neřeší	nepotýkají se	nejsou	nemají	nejsou	vůbec se s nimi nepotýkají	ne
čemu přičítají úspěch	<ul style="list-style-type: none"> • děti se znají už od školky, vycházejí spolu 	<ul style="list-style-type: none"> • malá škola • pár dětí, navzájem se znají (od školky) • venkovské prostředí je klidnější • škola spíše jako větší rodina, práce jako s vlastním dítětem 	<ul style="list-style-type: none"> • malý počet dětí • preventivní program • !!! naopak <p>případné problémy přičítají prostředí rodiny (špatná sociální situace, alkoholismus, rozvedená manželství, nezaměstnanost)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • individuální práce s dětmi • vedení ke slušnému chování 	<ul style="list-style-type: none"> • výhoda malotřídek, že dokážou uhlídat, aby nedocházelo k šikaně • individuální práce s dětmi • už odmalička učitelé znají děti a děti se znají mezi sebou • jsou taková větší rodina 	<ul style="list-style-type: none"> • hodné děti • preventivní programy, ale ty se mohou mít účinkem • role rodiny 	<ul style="list-style-type: none"> • malé prostředí • všichni se znají • okamžitý zásah a řešení problému

Tabulka č. 11 Komunikace mezi žáky různého věku

škola / předmět výzkumu	ZŠ a MŠ 1	ZŠ a MŠ 2	ZŠ a MŠ 3	ZŠ a MŠ 4	ZŠ a MŠ 5	ZŠ 6	ZŠ a MŠ 7
problémy v komunikaci	nejsou	nejsou	jsou	nejsou	nejsou	nejsou	nejsou
způsob komunikace	<ul style="list-style-type: none"> vládne pohoda děti jsou kamarádké, respektují se starší pomáhají mladším, snaží se je chránit, radit jim, pomáhají chystat pomůcky 	<ul style="list-style-type: none"> je to individuální buď si děti sednou, nebo nesednou 	<ul style="list-style-type: none"> mladší se učí od starších negativní věci druhák může dělat totéž co páták trumfují se nebojí se starších autorit 	<ul style="list-style-type: none"> starší fungují jako učitelé, starají se o mladší, pomáhají, vysvětlují různorodost skupinek přispívá ke komunikaci velmi dobré vztahy 	<ul style="list-style-type: none"> přirozené prostředí jako v rodině, kde jsou také děti různého věku, musí na sebe brát ohled a respektovat se snaží se ochraňovat mladší a menší 	<ul style="list-style-type: none"> respektují se, pomáhají si, navzájem se k sobě chovají hezky baví se o chování, děti se poučí z vlastních chyb 	<ul style="list-style-type: none"> tráví společně čas v družině, jsou zvyklí si spolu hrát, starší hledají kamarády mezi mladšími a naopak neubližují si a nejsou odstrkovaní

Tabulka č. 12 Výuka spojených ročníků a s ní spjatá úskalí

škola / předmět zkoumání	ZŠ a MŠ 1	ZŠ a MŠ 2	ZŠ a MŠ 3	ZŠ a MŠ 4	ZŠ a MŠ 5	ZŠ 6	ZŠ a MŠ 7
naráží na nějaká úskalí	nepodstatná	ne soustavně ne pravidelně	samozřejmě	ne	samozřejmě	ano	samozřejmě
jaká / případně, jak řeší či předchází	<ul style="list-style-type: none"> při spojení jakéhokoliv ročníku s prvním (ze začátku nemohou dát žádnou samostatnou práci při spojení dvou ročníků dobrá organizace, činnosti se prolínají 	<ul style="list-style-type: none"> když se setká učivo náročné na učitelovu přítomnost v obou ročnících dítě potřebuje vysvětlení, když učitel pracuje s druhou skupinou 	<ul style="list-style-type: none"> málo času na vysvětlení látky (vysvětlení jen základních věcí) není časový prostor pro vysvětlování a upevnování neproduktivní při setkání více nových látek 	<ul style="list-style-type: none"> mají prostor zabývat se tím, co je potřeba upravují rozvrh, není problém přehodit hodinu, vytvořit jinou skupinu, dát samostatnou výuku učitelce, která by byla pozadu 	<ul style="list-style-type: none"> někdy složitá organizace využívání okýnek pro individuální doučování málo času na přímou práci žáci musí pracovat více samostatně někteří žáci potřebují neustálý dohled – není možné 	<ul style="list-style-type: none"> „pořád fofr, fofr“ – stresující musí se hlídat hodně časové a tematické plány tlačí čas 	<ul style="list-style-type: none"> učitel musí být neustále ve střehu a mít zásobu úkolů jedna skupina hotová a neví, co má dělat dál už odhadnou kolik času je potřeba, pro jistotu mají připravené další úkoly

Tabulka č. 13 Přehled volnočasových aktivit provozovaných školami

předmět zkoumání \ škola	ZŠ a MŠ 1	ZŠ a MŠ 2	ZŠ a MŠ 3	ZŠ a MŠ 4	ZŠ a MŠ 5	ZŠ 6	ZŠ a MŠ 7
vytváří kroužky pro děti	ano (asi 10)	ano	ne	ano	ano	ano (celkem 9)	ano
konkrétní kroužky pro děti / pokud ne, tak důvod	keramický sportovní angličtina hra na kytaru jezdecký	výtvarný hra na flétnu vaření jednorázové akce	nemají smysl pro nadchnutí pokud si musí něco připravit či donést, všechno končí	hudební africké bubny sportovní hry taneční kroužek keramika samostatné projekty	keramika pohybové hry čtenářský kroužek dramatický náboženství etická výchova	Malý kuchař Malý zahradník flétnička keramický ruční práce florbal Malý zdravotník náboženství	vaření divadelní sportovní Záchranáři cvičení s dětmi výtvarný ruční práce
vytváří kroužky pro dospělé	ne	ne (neosvědčilo se)	ne	ano	ne	ne	ano
konkrétní kroužky pro dospělé				keramika • 1x za měsíc korálkování, košíkaření, patchwork	ale dávají na škole prostor pro aerobic a jiné	pouze jednorázové akce keramická dílna vánoční dílna	keramika cvičení pro ženy večerní kroužky

Tabulka č. 14 Kvalifikovanost učitelů na základní škole

škola / předmět zkoumání	ZŠ a MŠ 1	ZŠ a MŠ 2	ZŠ a MŠ 3	ZŠ a MŠ 4	ZŠ a MŠ 5	ZŠ 6	ZŠ a MŠ 7
kvalifikovanost učitelů	částečná	úplná	úplná	úplná	částečná	úplná	částečná
kvalifikovaní + doplňující si vzdělání	<ul style="list-style-type: none"> ředitel 1. učitelka 2. učitelka částečný úvazek (studující)	<ul style="list-style-type: none"> ředitelka učitelka (aprobace pro druhý stupeň)	<ul style="list-style-type: none"> ředitel učitelka (studující)	<ul style="list-style-type: none"> ředitelka 1. učitelka 2. učitelka 	<ul style="list-style-type: none"> ředitelka 1. učitelka 2. učitelka – toho času MD (studující)	<ul style="list-style-type: none"> ředitelka 1. učitelka 2. učitelka – prvouka, vlastivěda, přírodověda (aprobace pro druhý stupeň)	<ul style="list-style-type: none"> ředitelka 1. učitelka (studující)
nekvalifikovaní	<ul style="list-style-type: none"> 3. učitelka - důchodkyně, částečný úvazek (střední pedagogické vzdělání)				<ul style="list-style-type: none"> vychovatelka částečný úvazek (zástup za mateřskou dovolenou – nestuduje)		<ul style="list-style-type: none"> 2. učitelka - vychovatelka (dobírá úvazek)

Tabulka č. 15 Školní družina jako součást školy, kvalifikace pracovníků a úvazky

škola	ZŠ a MŠ	ZŠ a MŠ	ZŠ a MŠ	ZŠ a MŠ	ZŠ a MŠ	ZŠ	ZŠ a MŠ
předmět zkoumání	1	2	3	4	5	6	7
družina součástí	ano	ano	ano	ano	ano	ano	ano
pracovník	V	V	U	V	V + U	U	V
kvalifikace	SPŠ	SPŠ	studuje VŠ	SPŠ	bez + VŠ	VŠ 2. stupeň	SPŠ
úvazek	plný úvazek	částečný úvazek	doplnění úvazku učitelky	částečný úvazek	částečný úvazek D ZŠ, MŠ	doplnění úvazku učitelky	částečný úvazek ZŠ, D

Pozn. V= vychovatel/ka, U = učitel/ka, SPŠ = střední pedagogická škola, D = družina

Tabulka č. 16 Kam odcházejí žáci po absolvování nižšího stupně, kontakt mezi školami

škola	ZŠ a MŠ	ZŠ a MŠ	ZŠ a MŠ	ZŠ a MŠ	ZŠ a MŠ	ZŠ	ZŠ a MŠ
předmět zkoumání	1	2 (přechod už v 5. r.)	3 MŠ	4	5 (přechod už v 5. r.)	6	7 MŠ
školy, kam žáci odcházejí	• ZŠ Rýmařov	• ZŠ Rýmařov • ZŠ Břidličná • ZŠ Šternberk	• ZŠ Bruntál	• ZŠ Rýmařov • G Rýmařov	• ZŠ Rýmařov • ZŠ Bruntál	• ZŠ Rýmařov, Bruntál • G Rýmařov, Bruntál	• ZŠ Bruntál
navázání kontaktu	není	ano se ZŠ Břidličná s dalšími není	ano	• s G ano • se ZŠ není dobrá komunikace	pouze si řekneme, jaké dítě přechází	s G Rýmařov dobrá spolupráce	není

Pozn. G = gymnázium

Tabulka č. 17 Kritéria pro výběr učebnic

škola / předmět zkoumání	ZŠ a MŠ 1	ZŠ a MŠ 2	ZŠ a MŠ 3	ZŠ a MŠ 4	ZŠ a MŠ 5	ZŠ 6	ZŠ a MŠ 7
přizpůsobují se vyššímu stupni	ne, ale uvažují o tom	ne, učebnice jim nevyhovovaly	ne	ne	ne, nejsou schopni zajistit	ano, učebnice AJ	ne
kritéria výběru učebnic	<ul style="list-style-type: none"> výstupy i učivo jsou v RVP stejné, přesto v příštím roce chtějí sjednotit učebnice (zejména AJ) se školou, kam odcházejí žáci po 5. ročníku 	<ul style="list-style-type: none"> takové, aby vyhovovaly dětem a dobře se z nich učilo pro práci ve třídě s oddělením, aby byl prostor pro samostatnou práci 	<ul style="list-style-type: none"> neohlíží se na školy, protože neví, kam žáci půjdou mají své pracovní sešity 	<ul style="list-style-type: none"> podle nabídky dealera nejlacinější pro žáky jen pracovní sešity, učitel má více učebnic, vybírá, zařazuje a kopíruje různá cvičení 	<ul style="list-style-type: none"> moderní, schválené, kteřé se zdají být vhodné 	<ul style="list-style-type: none"> jelikož ZŠ, kam odchází většina žáků, neučí na obou stupních podle stejné řady, přizpůsobují se 1. stupni a žáci v 6. ročníku pak mají stejné základy 	<ul style="list-style-type: none"> podle kterých se jim bude dobře učit, a budou děti bavit v ostatních předmětech není velký rozdíl v učebnicích různých nakladatelství
poznámky	<ul style="list-style-type: none"> teprve loni byl zrušen druhý stupeň 	<ul style="list-style-type: none"> řídí se vlastními zkušenostmi 	<ul style="list-style-type: none"> doufají, že děti to zvládnou - což dokazují 	<ul style="list-style-type: none"> nelze změnit učebnice – příliš nákladné 			

Pozn. AJ = anglický jazyk

Tabulka č. 18 Kulturní akce obcí ve spolupráci s malotřídními školami

škola / předmět zkoumání	ZŠ a MŠ 1	ZŠ a MŠ 2	ZŠ a MŠ 3	ZŠ a MŠ 4	ZŠ a MŠ 5	ZŠ 6	ZŠ a MŠ 7
příklady spolupráce	<ul style="list-style-type: none"> • Vítání občánků • oslava významného životního jubilea seniorů • Den dětí 	<ul style="list-style-type: none"> • Vánoční besídka • Den matek • Velikonoční dílny 	<ul style="list-style-type: none"> • besídky pro občany • Vítání občánků • Vánoce • Rozsvícení stromu • Den matek 	<ul style="list-style-type: none"> • Karneval • Masopust • velikonoční a vánoční workshopy • Vánoční koncert • 2 adventní koncerty • oslavy obce • výstavky a 	<ul style="list-style-type: none"> • Dny obce • Karneval • čarodějnice • florbalové zápasy • Dětský den • Svátek matek 	<ul style="list-style-type: none"> • Svatomartinská slavnost • Vánoční besídky • Karneval • Otvírání studánek • Den dětí • Vítání občánků • Běh o vánočního kapra 	<ul style="list-style-type: none"> • Dny dětí • Dny Země • Vánoční jarmarky • kulturní vystoupení na dny, které organizuje obec
poznámka	<ul style="list-style-type: none"> • primární zájem je děti učit • je toho opravdu hodně, mohlo by být méně 	<ul style="list-style-type: none"> • dobrá spolupráce • snaží se vtáhnout ostatní občany 	<ul style="list-style-type: none"> • škola dělá veškeré kulturní akce v obci, nemá časový prostor program secvičit a stihnout ještě učení 	<ul style="list-style-type: none"> ukázka projektových aktivit • Olympiáda 	<ul style="list-style-type: none"> • spolupracují ve velkém • na vesnici životní nutnost 	<ul style="list-style-type: none"> • spousta kulturních akcí, které vyčerpávají 	<ul style="list-style-type: none"> • spousta akcí • potvrzují, že tvrzení o velkém podílu školy platí

Tabulka č. 19 Větší podíl rodičů na přípravě dětí do školy

škola / předmět zkoumání	ZŠ a MŠ 1	ZŠ a MŠ 2	ZŠ a MŠ 3	ZŠ a MŠ 4	ZŠ a MŠ 5	ZŠ 6	ZŠ a MŠ 7
vyžadují větší podíl rodičů	určitě ne	ne	ne	ne, přesně naopak	ne	ne	ne
důvody	<ul style="list-style-type: none"> • je dostatek času na procvičování učiva v průběhu samostatné práce • pokud stíhají ve škole, není problém • kratší úkoly a ne každý den 	<ul style="list-style-type: none"> • zastávají názor – DÚ co nejméně • DÚ má D někam posunout, nemá to být povinnost • pokud D zvládá učivo, nepotřebuje procvičování navíc • minimum DÚ 	<ul style="list-style-type: none"> • stačilo by, kdyby se podíleli normálně, tzn.: zkontrolovali (z hlediska provedení) • „... rodiče jsou k naší práci velice kritičtí...“ 	<ul style="list-style-type: none"> • mohou pracovat individuálně s D • pokud D zaostává, věnuje se mu asistent • mají reedukační péči • spolupráce s PPP a SPC • pro SPC ověřují materiály • pracují s Ž hned, jakmile zaostává, tudíž podíl práce R je malý 	<ul style="list-style-type: none"> • snaží se rodiče vtáhnout co nejvíce do spolupráce (adaptační kurzy pro žáky rodiče, děti a pedagogy) • větší podíl rodičů při přípravě na vyučování je individuální, u některých rodin velice těžké 	<ul style="list-style-type: none"> • zadávají běžné DÚ, rodiče vyžadují více DÚ (asi aby mělo D činnost navíc) • větší podíl, když jsou projekty (výroba převleků, donesou materiál) - pomůžou 	<ul style="list-style-type: none"> • práce je tolik individuální vzhledem k D, že domácí přípravy není tolik potřeba • DÚ dávají málo, problémy okamžitě řeší s rodiči

Pozn. D = dítě/ děti, DÚ = domácí úkol, Ž = žák, R = rodič/e

Tabulka č. 20 Důvody, proč by ředitelé malotřídní školy doporučili

škola / předmět zkoumání	ZŠ a MŠ 1	ZŠ a MŠ 2	ZŠ a MŠ 3	ZŠ a MŠ 4	ZŠ a MŠ 5	ZŠ 6	ZŠ a MŠ 7
Důvody, proč by právě malotřídní školu doporučili	<ul style="list-style-type: none"> • menší počet D • naučí se větší samostatnosti • dokáží ve dvou spojených třídách učit kvalitně, výsledky tam jsou 	<ul style="list-style-type: none"> • proto, že je malá, není to takový kolos • mají čas každé D pohladit, popovídat si, vnímat potřeby každého D • dobrá alternativa pro velké školy 	<ul style="list-style-type: none"> • U funguje jako otec, strejda, vychovatel, kamarád • doporučil by pouze školy, o kterých by věděl, že mají kvalitní pedagogický sbor 	<ul style="list-style-type: none"> • zrušila by velké školy a zřídila malotřídky • menší počet dětí • neřeší kázeňské problémy • D vyrůstají v poklidu • lepší kvalita vzdělávání než masové školy a obrovská anonymita 	<ul style="list-style-type: none"> • hlavně prostředí (úplně jiné než ve velké škole) • co si člověk udělá, to má • pocit, že ty D jsou jejich a tím způsobem se jim věnují a pochopí i tu rodinnou situaci • té práce je moc 	<ul style="list-style-type: none"> • je víc o životě • větší sepětí s přírodou • vyučování klidné, v pohodě, žádný stres • pomalu soukromá škola, za kterou rodiče nemusí platit 	<ul style="list-style-type: none"> • obrovská podpora D ze strany učitelů • málokteré D vyloženě propadá (že by něčemu nerozumělo, bylo odstrčené, není na něj čas) • poskytuje maximum
případné zápory	<ul style="list-style-type: none"> • předsudky rodičů, že se D nic nenaučí a že na ně učitel nemá čas 	neuvádí	<ul style="list-style-type: none"> • při možnosti výběru, by dal D do plně organizované školy 	neuvádí		neuvádí	<ul style="list-style-type: none"> • je jich málo • malý kolektiv - problémy s organizováním akcí, zástup aj.

Pozn. D = dítě/děti, U = učitel

Rozhovor s učiteli na druhém stupni základních škol

- 1) Mají žáci z malotřídních škol nějaké problémy s adaptací v novém prostředí, a jaké?
- 2) Tito žáci nejenže přechází na druhý stupeň základní školy, ale zároveň to pro ně znamená přechod na školu plně organizovanou. Vidíte nějaké rozdíly v adaptaci mezi těmito žáky a žáky z plně organizovaných škol?
- 3) Jak vypadá jejich začleňování do kolektivu? (myslím, jak je přijímá ten kolektiv)
- 4) Co se týče chování, vykazují nějaké známky nešvarů nebo naopak kladné jevy, přínosné pro vyučování?
- 5) Jak jsou na tom se znalostmi?
- 6) Jste v nějakém kontaktu nebo spolupracujete s malotřídními školami, odkud k Vám přecházejí žáci na vyšší stupeň? Proč ne?
- 7) Jaká je spolupráce s rodiči těchto žáků? Vidíte nějaké rozdíly?
- 8) Z Vašeho pohledu učitelů na plně organizované škole, setkali jste se s něčím vyloženě negativním, typickým pro žáky malotřídních škol?
- 9) Vzhledem k zavedení ŠVP má každá škola jiný program a používá také jiné učebnice. Vidíte tuto skutečnost jako problém pro efektivní a plynulou návaznost přechodu z malotřídní školy na 2. stupeň plně organizované základní školy?
- 10) Jsou podle Vás pro naše školství malotřídní školy přínosné, a v čem?

Tabulka č. 21 Problémy s adaptací v novém prostředí

PZ \ škola	A		B		C		D	
	A1	A2	B1	B2	C1	C2	D1	D2
problém s adaptací	většinou ne	mají	individuální	nemají	nemají	nemají	nesetkala se s žádnými	nesetkala se s žádnými
druh problému	<ul style="list-style-type: none"> případně jen jakýsi ostych z nového prostředí, spolužáků, eventuálně učitelů 	<ul style="list-style-type: none"> individuální uzavřenější žáci hledají cestu složitěji vzdělávací chování (ve velké škole nejsou pod takovým velkým dohledem, neumí se sami regulovat v pravidlech, jsou divocí) 	<ul style="list-style-type: none"> záleží na osobnosti dítěte, jak se staví do začleňování v novém kolektivu může souviset s nějakou poruchou chování, ale tento problém může mít i dítě z plně org. školy 	<ul style="list-style-type: none"> běžné začleňování 				

Pozn. PZ = předmět zkoumání

Tabulka č. 22 Rozdíly v adaptaci žáků z malotřídek a plně organizovaných škol

škola	ZŠ A		ZŠ B		ZŠ C		ZŠ D	
	A1	A2	B1	B2	C1	C2	D1	D2
PZ								
existuje rozdíl	ano, ale není až tak velký	ano			v žádném případě nevidí	nevidí	žádné nevidí	nevidí
výčet rozdílů * poznámky	<ul style="list-style-type: none"> • potýkají se více se střídáním učitelů, než děti z POŠ • potýkají se s dojížděním 	<ul style="list-style-type: none"> • vztahy na MaŠ nefungují na bázi školních řádů, ale osobních vazeb a na POŠ přechází na řád a musí se hlídat sami, chovat se samostatněji • zorientovat se ve výuce • zmatenost 				<ul style="list-style-type: none"> • adaptovali se úplně bez problémů 	<ul style="list-style-type: none"> • chovají se úplně stejně jako děti z jejich školy • pociťovali trošku více svobody • velice dobře zapadli do kolektivu 	<ul style="list-style-type: none"> • nemyslí si, že mají nějaké velké problémy, rozhodně se s tím zatím nesetkala

Pozn. PZ = předmět zkoumání, POŠ = plně organizovaná škola, MaŠ = malotřídní škola

Tabulka č. 23 Začleňování žáků malotřídních škol do nového kolektivu

škola PZ	ZŠ A		ZŠ B		ZŠ C		ZŠ D	
	A1	A2	B1	B2	C1	C2	D1	D2
průběh začleňování	<ul style="list-style-type: none"> vždycky, když nastoupili, měli svůj kolektiv, ale asi tak do měsíce (v druhém případě do 14 dnů) se začlenili a mají nové kamarády 	<ul style="list-style-type: none"> teď přišly děti, které jsou otevřené a pro spolužáky zajímavé tím, že jim něco jde (sport, hezky malují, jsou veselí), adaptují se velice rychle kolektiv nepřijímá tak jednoduše děti sociálně slabší 	<ul style="list-style-type: none"> záleží na třídě, jestli funguje jako tým nebo individualisté (to může být problém) na začátku roku hrají hry na stmelení kolektivu, poznávají se, nové dítě blíže představí 	<ul style="list-style-type: none"> během prvního týdne se seznámí, spolupracují, kamarádí záleží, jak jsou děti přístupné pokud nový žák nemá problém s navazováním vztahů, tak probíhá normální seznamování mezi dětmi 	<ul style="list-style-type: none"> bez problémů, v pohodě mají kamarády z města, drží spolu pohromadě, ale nevytěšňují se z kolektivu 	<ul style="list-style-type: none"> probíhá velmi dobře možná z kraje, než se okoukají někteří se zařadí okamžitě, individuální škola tvoří v 6. ročníku úplně nové kolektivy (pro narušení špatných vazeb) 	<ul style="list-style-type: none"> chlapci byli přijati velmi dobře, mají stejnou zálibu jako chlapci z nové třídy (stolní tenis), začali spolu hrát, nejde poznat, že jsou z jiné školy 	<ul style="list-style-type: none"> během týdne si našel kamarády, zařadil se úplně bez problému
délka začleňování	2 – 4 týdny		individuální věc			1 – 2 týdny		1 týden

Pozn. PZ = předmět zkoumání

Tabulka č. 24 Výskyt jevů přínosných či nepřínosných pro vyučování

škola PZ	ZŠ A		ZŠ B		ZŠ C		ZŠ D	
	A1	A2	B1	B2	C1	C2	D1	D2
☺ klady a ☹ zápory	☺ přijdou s návykem dávat pozor při zadávání úkolů hned od začátku, umí pracovat ve skupinkách ☹ tento návyk v kolektivu rychle ztrácí žádný další neuvádí	☺ čistější duše, upřímnější, otevřenější, vyhledávají kontakt, sdělují učitelům své pocity, poslušnost ☹ přechod na velkou budovu, je jich všude plno, pošťuchují se, provokují	☺ umí samostatně pracovat ☹ je to individuální, ale zatím nikdo takový nepřišel	☺ jsou zvyklí pracovat samostatně a odděleně ☹ nepozoruje	☺ samostatnější, pracují samostatně, ochotní pomáhat komukoliv, okamžitě ☹ v žádném případě nezaznamenala	☺ jsou zvyklí pomáhat si navzájem, samostatně pracovat (stačí nařknout a hned pracují) ☹ nepozoruje	☺ zvyklí pracovat ve skupinkách, velmi rádi diskutují, patří mezi dobré pracanty (ovlivněno jejich povahovými vlastnostmi) ☹ žádné	☺ individuální, nemá problém ☹ je to individuální, ale žádný nevidí

Pozn. PZ = předmět zkoumání

Tabulka č. 25 Jak jsou na tom žáci malotřídních škol se znalostmi

škola PZ	ZŠ A		ZŠ B		ZŠ C		ZŠ D	
	A1	A2	B1	B2	C1	C2	D1	D2
znalosti	<ul style="list-style-type: none"> • asi nemají vždy stejné základy • jelikož jsou různá ŠVP, může se stát, že některé věci neproberou do takové hloubky • musíme doučit a pak navázat nové učivo 	<ul style="list-style-type: none"> • většina žáků si prospěch udržela • možná v mini skupině MaŠ připadá vše v pořádku, ale v porovnání s ostatními nestíhají, mírný pokles • zhoršení je možná vliv přechodu od individuálního přístupu k samostatnosti 	<ul style="list-style-type: none"> • je to individuální, je jedno, jestli je z malotřídky • někdy z jedniček mají dvojky, na MaŠ chybí srovnání 	<ul style="list-style-type: none"> • je to individuální, zdá se, že jsou slabší • možná ovlivněno ŠVP, jak mají rozděleno učivo 	<ul style="list-style-type: none"> • to je individuální • výborní žáci jsou vždycky výborní • není nějaký zásadní rozdíl 	<ul style="list-style-type: none"> • dobře, dokonce někdy předčí žáky z běžných škol, nevidí nějaký propad 	<ul style="list-style-type: none"> • patří mezi nejlepší ve třídě 	<ul style="list-style-type: none"> • celkem dobře • občas nemají učivo obsáhlé, ale pokud mají téma, pracují dopodrobna k danému tématu, • někdy mají znalosti větší (např. biologie) nebo si hodně pamatují

Pozn. PZ = předmět zkoumání, MaŠ = malotřídní škola, ŠVP = školní vzdělávací program

Tabulka č. 26 Komunikace mezi malotřídními a plně organizovanými školami

škola PZ	A		B		C		D	
	A1	A2	B1	B2	C1	C2	D1	D2
kontakt se školami	ne	ano, ale malý	ano	ano, škola jako celek	ne	ne	ne, vůbec	ne
důvody	<ul style="list-style-type: none"> nenapadlo je to možná proto, že nebyl žádný problém a nepřišel žádný kontakt ani z té druhé strany ale myšlenka to není špatná 	<ul style="list-style-type: none"> každý má pocit, že je zahlcený prací určitě by měl být větší získávají informace, kdo přechází, aby vhodně zařadili do kolektivů komunikace ohledně vzdělávání není 	<ul style="list-style-type: none"> zvou, aby se přišli podívat, prohlédnou si školu, dělají vystoupení pro prvňáčky, i čtvrtáčky, kteří k nim přechází jejich pan ředitel chodí na třídní schůzky 	<ul style="list-style-type: none"> děti navštěvují budoucí školu, aby se s ní seznámily přímá spolupráce třídního učitele s malotřídní školou není 	<ul style="list-style-type: none"> v minulosti spolupráce s jednou školou, vyměřovali si vzájemně poznatky a kontrolovali stav učiva, kde jsou se všemi ne 	<ul style="list-style-type: none"> ze strany malotřídek není zájem, a pokud nejsou s těmi žáky problémy (což nejsou), tak to nepovažují za důležité ani nepřemýšleli, všechno funguje možná má vedení 	<ul style="list-style-type: none"> nevím, asi nebyl důvod 	<ul style="list-style-type: none"> v rámci výuky, pokud tam problém je, tak telefonicky, ale vyloženě spolupráce ne

Pozn. PZ = předmět zkoumání

Tabulka č. 27 Spolupráce rodičů, rozdíly

škola PZ	A		B		C		D	
	A1	A2	B1	B2	C1	C2	D1	D2
jsou vidět rozdíly	ani ne	ano	nevidí	ne	ano	ano	ano	ne
komentář	<ul style="list-style-type: none"> • spolupráce stejná jako s rodiči ostatních dětí (dobrá, slabší, žádná) • důvod: rodiče dětí na vyšším stupni spolupráci omezují spíš na třídní schůzky, nebo při problému 	<ul style="list-style-type: none"> • mají tendenci přijít, starat se, pomáhat • na třídních schůzkách jsou v plném počtu • problém se snaží okamžitě řešit • snaha komunikovat se školou, starat se 	<ul style="list-style-type: none"> • když se rodič stará, je jedno, jestli dítě chodilo do malotřídky nebo do normální školy, nespojovala by to s malotřídkou 	<ul style="list-style-type: none"> • chodí na třídní schůzky, běžná spolupráce mezi třídním učitelem a rodičem 	<ul style="list-style-type: none"> • perfektní spolupráce • zajímají se o dění ve škole a prospěchy, telefonují 	<ul style="list-style-type: none"> • spolupráce problém, nemohou se dostavit na TS • spolupráce přes telefon, komunikace bez problémů • problém dopravy, práce na směny, ale není to nezájem 	<ul style="list-style-type: none"> • o děti se velmi zajímají, nevynechají jedinou třídní schůzku • jedna maminka sponzoruje akce školy • dobrá spolupráce 	<ul style="list-style-type: none"> • žádné velké rozdíly tam nejsou • záleží na rodině • je to stejné jako u dětí ve městech

Pozn. PZ = předmět zkoumání, TS = třídní schůzka

Tabulka č. 28 Setkání s negativními projevy u žáků malotřídních škol

škola PZ	ZŠ A		ZŠ B		ZŠ C		ZŠ D	
	A1	A2	B1	B2	C1	C2	D1	D2
setkání s negativem	ne	ne	ne	ne, nesetkala	ne, nikdy	ne	rozhodně ne	ne, nikdy
pokud ano, výčet * poznámky	<ul style="list-style-type: none"> • ale stává se, že přichází děti, které na učivo ZŠ nestačí (možná jim vyhovoval individuální přístup v malé skupince a nedostatky se projeví až v 6. třídě 	<ul style="list-style-type: none"> • možná pomalejší začleňování, ale záleží na konkrétní vesnici a dalších faktorech, které mohou mít vliv (nezaměstnanost, sociální složení rodin 	<ul style="list-style-type: none"> • introvert může mít možná problém adaptovat se 		<ul style="list-style-type: none"> • spíš jí připadají srdečnější, v tom směru lepší 			

Pozn. PZ = předmět zkoumání, ZŠ = základní škola

Tabulka č. 29 Plynulá a efektivní návaznost přechodu na 2. stupeň plně organizovaných ZŠ s ohledem na ŠVP

škola PZ	ZŠ A		ZŠ B		ZŠ C		ZŠ D	
	A1	A2	B1	B2	C1	C2	D1	D2
vidí ŠVP jako problém	nevidí	ano i ne	nevidí	problém to je	nebyl problém	nevidí	nevidí	ano, malý problém
konkrétní problémy	<ul style="list-style-type: none"> určitě ne v učebnicích, i jejich 1. stupeň používá jinou řadu učebnic než na 2. stupni, MaŠ možná zase jiné mohl by to být zádrhel, ale není to velký problém 	<ul style="list-style-type: none"> učebnice se obsahem neliší, děti přejdou bez problémů u angličtiny zvažují domluvu z hlediska slovní zásoby obsah ŠVP nevnímají jako problém 	<ul style="list-style-type: none"> spolupracují s MaŠ, baví se o učivu, které probrali a měli by probrat, aby mohli plynule navázat 	<ul style="list-style-type: none"> nemusí se setkat s učivem, jinak rozplánováno MaŠ by se měla zajímat, co učíme když přijdou děti odjinud, taky chodí s různými ŠVP a musí se s tím srovnat 	<ul style="list-style-type: none"> učivo se opakuje, prolíná učivo zopakovali na začátku roku a plynule na vázali nové ani v angličtině nebyly žádné problémy 	<ul style="list-style-type: none"> přechod z MaŠ na POŠ bez P P pokud přechází během školního roku, učivo je jinak uspořádané a návaznost není vždycky dobrá v AJ se srovnají, není problém 	<ul style="list-style-type: none"> při přechodu na 2. stupeň ne horší je přechod během 2. stupně, výstup z 1. stupně je všude stejný učebnice nehrají roli 	<ul style="list-style-type: none"> než si srovnají učivo, ale je to menší problém, ne velký je jedno, z jaké školy to dítě přichází

Pozn. PZ = předmět zkoumání, MaŠ = malotřídní škola, P = problém

Tabulka č. 30 Jsou malotřídní školy přínosné, a v čem?

škola PZ	ZŠ A		ZŠ B		ZŠ C		ZŠ D	
	A1	A2	B1	B2	C1	C2	D1	D2
jsou přínosné	ano	ano	asi moc ne	pro mě ne	neposoudí	ano	ano	ano
v čem přínos	<ul style="list-style-type: none"> pro malé děti (1., 2. ročník) – nemusí dojíždět 	<ul style="list-style-type: none"> v komfortu pro ty menší děti, aby nedojížděly, měly víc klidu na učení 	<ul style="list-style-type: none"> pro rodiče možná když prvňáček dojíždí, může mít problémy 	<ul style="list-style-type: none"> pro děti snad, že jsou samostatné, lépe se začleňují, líp reagují na skupinové a individuální práce, jiný přínos nevidí 	<ul style="list-style-type: none"> výhodné pro rodinu, dítě nemusí dojíždět, to je velice pozitivní žáci neměli nikdy problémy 	<ul style="list-style-type: none"> děti se naučí samostatnosti, spolupráci, jsou ve svém bydlišti mezi známými a kamarády, budují vztahy 	<ul style="list-style-type: none"> děti ve třídě různého věk. složení, pomáhají si, není tam šikana učitelé musí využívat moderní metody 	<ul style="list-style-type: none"> dobrá spolupráce mezi učitelem a dětmi, individuální přístup líbilo by s jí učit na MaŠ
v čem není přínos	<ul style="list-style-type: none"> čtvrtáci a pátáci už by možná potřebovali zažít konkurenci, srovnání 		<ul style="list-style-type: none"> z pohledu pedagoga nevidí přínos – mají málo dětí a potom jich je málo všude 	<ul style="list-style-type: none"> obrovská ekonomická zátěž, finance by mohly být využity na těch úplných ZŠ 				<ul style="list-style-type: none"> určitě větší náročnost přípravy učitele

Pozn. PZ = předmět zkoumání

Rozhovor č. 2

1) Je Vaše škola samostatným subjektem nebo u Vás došlo ke spojení se školou mateřskou, proč?

• *Naše škola je spojena s mateřskou školou už, myslím, deset let. A je to, nevím, proč... jak to tam máte v tom...*

• **Proč vlastně byly spojené ty školy?**

• *My jsme jakoby jedna budova, jeden komplex budov. Tehdy paní ředitelka z mateřské školy šla do důchodu, tak se to tím způsobem vyřešilo.*

• **Takže není to z důvodu třeba malého počtu žáků?**

• *Ne.*

• *Ne?*

• *Tak já myslím, že kdyby to jako mohlo fungovat samostatně, tak by to fungovalo. To tak fungovalo jako roky, ale potom...*

• **Takže spíš personální vyřešení?**

• *Potom...asi to byla... takovej všeobecněj trend, tehdy se to tak začalo spojovat, tak oni to tady taky tak udělali a myslím, že to nebylo jako... nějaký problém to nepůsobilo nikomu.*

2) Kolik tříd má Vaše škola a jakým způsobem spojujete ročníky do tříd? Proč?

• *Naše škola má čtyři ročníky ve dvou třídách a máme spojenou první se čtvrtou a druhou se třetí. Zdá se nám to tak jako vyhovující kvůli tomu, že prvňáčci jsou zpočátku takoví, potřebují hodně času věnovat a péče a ti čtvrtáci už zase jsou samostatnější, dokážou chvíli pracovat samostatně, takže tím se to jakoby dalo, že první se čtvrtou jsou spojené.*

• **Tak já navážu rovnou na třetí otázku, jestli to spojením máte tak stabilně nebo jestli ho upravujete?**

• *Stabilně, ano. Máme to už několik let takhle pořád,*

• **Takže Vám to vyhovuje takhle?**

• *Máme to vyzkoušené a myslím, že i ta druhá - třetí třída, že třeba ti třetíci jakoby trošku opakují tu druhou třídu tím, že jsou s těma druhákama, takže jakoby trošku jim to...ještě se tím vrací. A ti třetíci... ti druháci zase už tak trošku jakoby předposlouchají tu třetí třídu, že už třeba...*

• **...něco pochytlí...**

•... ti šikovní pochyťí už dopředu, aniž by se to třeba vědomě učili. Ale už... už jako jsou schopni prostě si něco z toho zapamatovat.

4) Jaká pozitiva a negativa s sebou přináší toto konkrétní spojení?

• *Pozi... Jako pozitivum vidím tu spolupráci mezi staršími a mladšími, že ti čtvrtáci třeba hodně těm prvňákům jsou nápomocni, ty ty čtvrtáčky třeba jsou takové jakoby mateřské, maminky, k těm prvňáčkům, že jim pomáhají a... a povzbudí je a pomůžou jim. A jako negativum – jakékoliv dva ročníky, když jsou spojené, tak ty děti, který se hůř soustředí, tak to pro ně prostě je to takový rušivý prvek, že poslouchají třeba to, co dělá zrovna ta druhá třída, když mají pracovat na svém úkolu. A jinak to není jako... Myslím, že pozitiva převažují nad těmi negativy.*

5) Potýkáte se na Vaší škole s nějakými většími kázeňskými problémy a jakého druhu jsou? Pokud ne, přičítáte tento úspěch preventivní práci s dětmi nebo prostředím, ve kterém vyrůstají? Jak s dětmi pracujete?

• *Na naší škole se s většími kázeňskými problémy nepotýkáme a přičítám to tomu, že jsme malá škola, že tady máme pár dětí, které se navzájem znají, vlastně od školky spolu jdou až do té čtvrté třídy a cítíme to tady spíš jako takovou větší rodinu, než že by to byla škola jako instituce. A myslím si, že ta venkov... ten venkov prostě tady to prostředí je daleko klidnější než třeba v městské škole, kde fakt těch problémů je určitě daleko víc. Takže spíš to přičítám tomu prostředí, ve kterém děti vyrůstají a... Jak s dětmi pracujete? Jako jako... jako s vlastním dítětem. Prostě jako... jako... jako v rodině mi to připadá, neříkáme si příjmením, ale říkáme si jmény a a snažíme se prostě jeden druhému pomoci, takže nemáme tu nějaké větší kázeňské problémy.*

• **Děkuji.**

6) Nedochozí při tomto různorodém věkovém spojení ke k problémům v komunikaci mezi žáky? Respektují se navzájem? Pomáhají si?

• *Já jsem ty problémy nezaznamenala, já nevím, myslím si, že určitě je to individuální, jo? Oni jsou děti, který si sednou a který si nesesednou, ale nemůžu říct, že by tady byly nějaké problémy v tom, že by nějak na sebe útočily nebo, že by si dělaly naschvály nebo...nebo nemůžu říct, že by...*

• **Jestli se můžu zeptat na ty počty těch žáků v jednotlivých ročnících?**

• *Ano, počty žáků. Letos máme jenom málo početný první ročník, máme jenom dva prvňáčky, ale loni jich bylo deset, takže teďko je v druhé třídě deset dětí, ve třetí máme čtyři a v pá... ve čtvrté pět. Máme jenom do čtvrté třídy.*

7) Narážíte při výuce spojených ročníků na nějaká úskalí?

• *Ne, ne soustavně a ne pravidelně. Jako někdy se stane, že se setká učivo, které je náročné na učitelovu přítomnost v tom ročníku současně v obou třídách (je myšleno ve třídě současně v obou ročnících). Nebo některé dítě potřebuje vysvětlení, když pracuju s jiným ročníkem, takže občas se to stává, ale...ale je to... není to soustavný problém, jo? Někdy se... někdy se na to narazí, ale zase se to dá vyřešit a ty děti jsou schopné prostě samostatně pracovat, anebo vydržet tu chvíli, kdy prostě cítí, že nemůžu se jim věnovat. Takže nemyslím si, že to je nějaké úskalí, s které... trvale každodenně překonáváme.*

8) Vytváří Vaše škola prostor pro nějakou zájmovou činnost?

• *Na... na naší škole máme kroužek výtvarný, kroužek hry na flétnu, starší děti, čtvrťáci, mají kroužek vaření... No a potom pořádáme takové nárazové akce třeba odpoledne pro..., ale to děláme třeba i pro rodiče a jako pro děti i školkové a tak. Ale to je, já nevím, tak jednou za čtvrtletí třeba je taková akce, která je třeba odpoledne pro veřejnost a jest...*

• *A třeba pro dospělé máte nějaké třeba...*

• *Pro dospělé přímo jako že ne. Jeden rok jsme tady měli keramický kroužek, že chodili i dospělí, ale to se nám jaksí neosvědčilo. Tam zpočátku bylo velké nadšení, ale potom to postupně ten zájem opadl, ale chtěli jsme se o to pokusit, jsme to nabídli, ale... ale postupně to jakoby upadlo.*

9) Jsou všichni pedagogové na Vaší škole plně kvalifikovaní? (doplňují si vzdělání)

• *Jedna paní učitelka, kolegyně má vysokoškolské vzdělání pedagogické, ale ne pro první stupeň a jinak jsme všichni... máme všichni kvalifikaci takovou, jakou požaduje vyhláška.*

10) Je součástí Vaší školy školní družina, kdo v ní pracuje?

• *Součástí školy je školní družina, pracuje v ní paní vychovatelka, má jenom částečný úvazek, ale je kvalifikovaná jako vychovatelka, má pro to požadovanou kvalifikaci.*

11) Na které základní školy odcházejí Vaši žáci po absolvování nižšího stupně, a jste s těmito školami v nějakém kontaktu?

• *No, dříve od nás všichni, všechny děti automaticky odcházely na základní školu do Břidličné, ale v posledních asi třech, čtyřech letech se to rozptýluje ten počet žáků a někteří odcházejí do Rýmařova, někteří dokonce do Šternberka, takže zřejmě tam bude asi v Břidličné nějaký problém, nevím...Ale teď od září se tam změnilo vedení ve škole, takže jsme navázali takový trochu užší kontakt, pan ředitel doufá, že si tím přitáhne ty děti zpátky, které tam mu prchají a tak zatím se zdá, že ...že se naváže nějaká bližší spolupráce s tou školou. Předtím to tak nebylo.*

• **Takže zatím jste nenavazovali, až teďka se ...**

• *Já jsem se o to pokoušela za předchozího vedení té školy v Břidličné, ale nebyla jsem jaksi... nesetkala jsem se s přijetím, takže jsem potom ochabla taky v tom... v té snaze. Ale teďko se to změnilo, takže doufám, že budeme spolupracovat ve větší míře.*

12) Vzhledem k zavedení ŠVP má každá škola jiný program a používá také jiné učebnice. Vyberáte si učebnice takové (např. cizích jazyků), aby žáci měli po přechodu na vyšší stupeň přirozenou návaznost, nebo podle jakých kritérií se řídíte?

• *Tak třeba zrovna u těch jazyků se...jsem se zpočátku snažila řídit tím... tou školou v Břidličné, kam ty děti přecházejí, ale zjistila jsem, že ty učebnice nám nevyhovují, takže jsem si prostě vybrala takové, aby vyhovovaly dětem a aby se nám s ní dobře učilo. Takže v angličtině třeba nemáme navazující učebnice, ale vím, že v češtině a v ma... v češtině máme stejné učebnice, že tam to navazuje s tou školou, kam jde největší část těch dětí a v matematice máme taky jiné. To zase jsem přizpůsobila té práci na třídě ve třídě s oddělením, aby tam mi to dávalo prostor prostě jim zadávat samostatnou práci a v té době pracovat s tou třídou, která je s nima v tom... Takže řídíme se zkušenostmi vlastními a částečně navazujeme jenom v některých předmětech na ty učebnice, které jsou v jiných školách.*

13) Není žádným překvapením, že malotřídní školy jsou centrem kultury a značnou měrou se podílejí na akcích obce. Jakým způsobem spolupracuje Vaše škola s obcí?

• *Já myslím, že máme dobrou spolupráci, je tady šikovná paní starostka a obrací se na nás. Třeba teď zrovna o víkendu jsme vítali občánky, takže tam děti dělaly program. A jinak děláme vánoční - jsme měli velkou besídku tady v tom multikulturním domě v obci. Takže to byla velká akce celkem pro veřejnost. Děláme potom v létě... ještě děláme takové na konci*

roku na školní zahradě loučení se školním rokem, tam se taky sejde padesát lidí – rodiče a prostě vš... taková zábava. A děláme ke Dni matek akci, na Velikonoce děláme takové jako tvůrčí dílny, takže se snažíme i vtáhnout ostatní, nejenom třeba rodiče, ale i babičky, dědečky a bývalé žáky zveme, takže se snažíme. Myslím si, že ta spolupráce... já ji hodnotím jako dobrou a možná, že paní starostka, kdybyste se jí zeptala, tak asi taky by to tak hodnotila. Ale asi v rámci objektivit by se možná měli zeptat jí. Ale já to tak vidím, že...že ta spolupráce je dobrá.

14) Vyžadujete v souvislosti s náročnějším vyučovacím procesem větší podíl rodičů na přípravě dětí do školy?

• *Ne. Ne, já souhlasím s tím názorem, že jako domácí úkoly co nejméně. Protože ten domácí úkol nemá být jenom, jakože něco, co se musí udělat, to by mělo to děcko někam posunout a pokud zvládá učivo a je šikovný a nepotřebuje nějaké procvičování navíc, tak nedávám. Jako dávám minimálně domácích úkolů. Samozřejmě, že rodič musí kontrolovat dítě a třeba v angličtině a v takových předmětech bych byla ráda, kdyby třeba ty slovíčka na to se doma podívali, ale nedávám domácí úkol na ... opisovat cvičení do češtiny nebo... to ne.*

15) Můžete přes všechna úskalí, která vzdělávání na malotřídních školách provází uvést klady a zápory těchto typů škol z vašeho pohledu? Proč byste právě malotřídní školu doporučil/a

• *No, právě proto, že je malá. Právě proto, že to není takový kolos, není to továrna na děti, ale máme čas každé děcko pohladit a máme čas s každým popovídat a máme čas vnímat ty potřeby toho dítěte každého. A když někdy čtu takové ty Waldo... Waldorfské školy a tak, tak to je vlastně naše škola, protože my tady se věnujeme každému dítěti individuálně a máme čas si někdy popovídat a někdy si zahrát a myslím si, že je to dobrá alternativa pro velké městské školy a jestli někdo hledá něco jiného než velkoměstskou školu, tak ať si najde pěknou malotřídku.*

• *Děkuji. Děkuji Vám za rozhovor.*

Rozhovor A1

1) Mají žáci z malotřídních škol nějaké problémy s adaptací v novém prostředí, a jaké?

• *Myslím si, že většinou ne, jenom jakýsi ostych z nového prostředí, spolužáků, eventuálně učitelů.*

2) Tito žáci nejenže přechází na druhý stupeň základní školy, ale zároveň to pro ně znamená přechod na školu plně organizovanou. Vidíte nějaké rozdíly v adaptaci mezi těmito žáky a žáky z plně organizovaných škol?

• *Až tak velký rozdíl asi ne, i když se asi více potýkají se střídáním učitelů, zatímco ty děti z plně organizované třeba už víc učitelů potkaly na prvním stupni. A určitě se potýkají třeba s dojížděním do jiného města.*

• *Takže si zvykají celkem dobře?*

• *Většinou si zvykají dobře, anebo je to otázka třeba měsíce.*

3) Jak vypadá jejich začleňování do kolektivu?

• *Do své třídy se mi dvakrát stalo, že jsem dostala děti z malotřídky a v obou dvou případech se ty děti začlenily docela rychle. Vždycky, když nastoupily, tak měly nějaký kolektiv svůj, ale do...tak do toho měsíce, v tom prvním případě to bylo rychlejší asi do čtrnácti dnů, se začlenily a tady teďkon z druhé ...z Horního města... jim to trvalo asi tři týdny - měsíc. Teď už mají nové kamarády a vůbec není poznat, že jsou z malotřídky.*

4) Co se týče chování, vykazují nějaké známky nešvarů nebo naopak kladné jevy, přínosné pro vyučování?

• *Většinou je jejich chování bez problému, velmi podobné zbývajícím dětem ve třídě z plně organizované. Jako velmi kladný jev vnímám to, že přijdou s návykem dávat pozor při zadávání úkolu hned od začátku, okamžitě, protože asi vědí, že učitel pak na ně nemá čas a věnuje se jiné skupince a s tím asi souvisí i to, že umí pracovat ve skupinkách víc. Takže, když se řekne třeba: „Otevřete si knížku,“ tak hned otvírají knížku a jsou nachystaní během chvílky. Pravdou je, že tenhle návyk velmi rychle ztrácí v kolektivu.*

• *To je škoda, no. A nějaký ten negativní návyk? Nesoustředěnost nebo roztěkanost, to tam nevidíte?*

- *Měla jsem to štěstí, že v těch dvou skupinkách, které se mi začleňovaly do jedné a druhé třídy, žádný takovýhle velký nešvar nebyl. Spíš to je ten individuální, že se vždycky najde, tak jako v každé třídě, někdo, kdo má ty špatné návyky, ale není to nějak velké, hromadné.*

5) Jak jsou na tom se znalostmi tito žáci?

- *Jak bych to, no... Asi nemají vždy úplně stejné základy v uvozovkách, a protože vlastně naskakují do rozjetého vlaku a my navazujeme na plány učiva toho prvního stupně, takže může se třeba stát v dnešní době ŠVP, že některé ty věci neproberou do takové hloubky jako na té naší škole a musí se vlastně potýkat s tím, že se něco jako kdyby musí doučit a na to si navázat i to nové učivo. Takže si myslím, že sice ty znalosti určitě nejsou menší, ale mohou být v některých případech jiné.*

6) Jste v nějakém kontaktu nebo spolupracujete s malotřídními školami, odkud k Vám přecházejí žáci na vyšší stupeň?

- *Ne, pravdou je, že mě to ani nenapadlo, že bych si mohla nakontaktovat. Možná i proto, že nebyl nějaký problém nebo nějaký konflikt s těmi dětmi a možná i proto, že nepřišel ani žádný kontakt z té druhé strany. Že... že po tom ani jedna z nás (z těch stran) ňák jakože vydatně netoužila, že by ňáký... ňáký ten proces mohl takhle proběhnout. Ale myšlenka to určitě není špatná.*

7) Jaká je spolupráce s rodiči těchto žáků? Vidíte nějaké rozdíly?

- *Ani ne. Myslím si, že ta spolupráce je stejná jako s jinými rodiči všech ostatních dětí, s některými dobrá, s některými slabší a s některými skoro žádná. Myslím si, ale že to je i z toho důvodu, že už je to přeci jenom druhý stupeň a všeobecně ty rodiče tak nějak tu spolupráci omezují spíš jenom na třídní schůzky, anebo když je prostě opravdu nějaký problém a potřebují něco pořešit. Jinak se ani neotáčí na tu školu.*

8) Z Vašeho pohledu učitelů na plně organizované škole, setkali jste se s něčím vyloženě negativním, typickým pro žáky malotřídních škol?

- *Typicky negativním pro všechny žáky asi ne. Ale pravdou je, že se nám stává, že k nám přijdou děti, které opravdu nestačí na učivo základní školy druhého stupně, a že to na nás spíš tak jako působí, že tam byly pro ten počet, anebo jim vyhovoval ten individuální přístup v té malé skupince a ty velké nedostatky se pak projeví v té šesté třídě a pak už bývá někdy i pozdě to řešit třeba přechodem nebo je to mnohem složitější s přechodem na speciální základní*

školu. A občas se to prostě stane a z pohledu nás a... je to asi špatně pro to dítě, protože pak si nešáhne na úspěch a je ve škole nešťastné.

9) Vzhledem k zavedení ŠVP má každá škola jiný program a používá také jiné učebnice. Vidíte tuto skutečnost jako problém pro efektivní a plynulou návaznost přechodu z malotřídní školy na 2. stupeň plně organizované základní školy?

• Asi nevidím, v těch učebnicích určitě ne, protože i náš první stupeň používá učebnice jiného nakladatelství, než používáme pak na druhém stupni. Ale je možné, že oni ještě i jiné, takže vlastně my učitelé druhého stupně tak matně tušíme nebo víme, co probírali na našem prvním stupni, že možná by to nějaký malý zádrhel mohl být, ale myslím si, že nějak velký problém nebo komplikace určitě ne.

10) Jsou podle Vás pro naše školství malotřídní školy přínosné, a v čem?

• Přínosem budou určitě z pohledu těch malých dětí, tak tu první až třetí třídu, určitě první, druhou. Jako velký přínos pro ty děti (z pohledu těch dětí) určitě to, že nemusí nikam dojíždět, nastoupit do té školy, začít se učit, plnit si svoje povinnosti a do toho teda ještě eventuálně dojíždět někam, deset, patnáct kilometrů by bylo určitě velkou komplikací. A pak je ale otázkou jestli malotřídka jenom jedna až tři, protože si myslím, že ty starší, ti čtvrtáci, pátáci už by možná potřebovali zažít i tu konkurenci toho kolektivu a mít možnost srovnání se s jinými. Jestli jsem opravdu dobrý, jestli opravdu umím, anebo jestli mám někde víc přidat. Ta konkurence pro ně je určitě taky důležitá, anebo sžití se samotné s tím kolektivem. Takže přínos určitě z hlediska těch dětí, kvůli tomu dojíždění a špatně určitě z hlediska té konkurenceschopnosti v tom kolektivě a zařazení se někam v těch svých znalostech.

• **Takže si myslíte, že tu konkurenceschopnost by měly zažít už dřív než v té šesté třídě?**

• Určitě jo, myslím si, že pátáci, možná už i ti čtvrtáci, jsou pro to dostatečně zralí a určitě už by... už by tam se s tím kolektivem měli nějak potkat a zařadit se.

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Dagmar Kučerová
Katedra:	Katedra primární a preprimární pedagogiky
Vedoucí práce:	Mgr. Dominika Stolinská, Ph. D.
Rok obhajoby:	2013

Název práce:	Vzdělávání na malotřídních školách
Název v angličtině:	Education in small schools with multi-grades in one class
Anotace práce:	Práce se zabývá pohledem na problematiku současných malotřídních škol. Teoretická část je zaměřena na obecný přehled vývoje malotřídních škol a jejich charakteristiku. Empirická část si klade dva hlavní cíle. Prvním je zmapování situace na současných malotřídních školách a vytvoření souboru informací, které přiblíží jejich fungování. Druhým je zjištění, jak se žáci malotřídních škol vyrovnávají se změnou prostředí a kolektivu při přechodu na plně organizované školy.
Klíčová slova:	primární vzdělávání, základní vzdělávání, malotřídní škola,
Anotace v angličtině:	The work deals with problems of current small schools with multi-age and multi-grade classes. The theoretical part is focused on a general overview of the development of small schools and their characteristics. The empirical part has two main objectives. The first objective maps the situation of current small class schools and creates a file of information that clarifies their functioning. The second objective determinates how the small school pupils cope with change of environment and collective during the transition to a fully organized school.
Klíčová slova v angličtině:	Primary education , elementary education , small schools with multi-age and multi-grade classes

Přílohy vázané v práci:	<ul style="list-style-type: none">• přílohy s tabulkami empirické části č. 1 – 25• přílohy s rozhovory pro tištěnou verzi č. 26 a 27, pro verzi elektronickou na CD přílohy č. 26– 40, CD je součástí tištěné verze diplomové práce
Rozsah práce:	107 stran + přílohy
Jazyk práce:	český