



*Your complimentary
use period has ended.
Thank you for using
PDF Complete.*

[Click Here to upgrade to
Unlimited Pages and Expanded Features](#)

UNIVERSITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Diplomová práce



*Your complimentary
use period has ended.
Thank you for using
PDF Complete.*

[Click Here to upgrade to
Unlimited Pages and Expanded Features](#)

UNIVERSITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra primární a preprimární pedagogiky

Diplomová práce

Aneta TMablaturová

Význam českých malotřídních škol dle vešného mínění



*Your complimentary
use period has ended.
Thank you for using
PDF Complete.*

[Click Here to upgrade to
Unlimited Pages and Expanded Features](#)

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně a v seznamu pramenů a literatury uvedla veškeré informační zdroje, které jsem použila.

V Olomouci dne 11.11.2019



PDF Complete

*Your complimentary use period has ended.
Thank you for using PDF Complete.*

[Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features](#)

Pod kovářím

Na tomto místě bych ráda poděkovala vedoucí mé diplomové práce paní
Mgr. Dominice Stolinské, Ph.D. za odborné vedení a poskytnutí informací, literatury,
cenných rad i připomínek při psaní diplomové práce.

V Olomouci dne 2014 .í í í í í í í í í í í í .í í í í í í í í í

Obsah	5
Úvod.....	7
I TEORETICKÁ ÁST	
1 Vývoj malot ídních –kol.....	9
1.1 Historie malot ídních –kol	11
1.1.1 Po átky na-í –kolní soustavy	11
1.1.2 Období tzv. první eskoslovenské republiky.....	14
1.1.3 Socialistického eskoslovensko	17
1.1.4 Renesance malot ídních –kol od roku 1989.....	24
1.2 Sou asnost v malot ídní –kole	26
1.2.1 Kurikulární dokumenty	27
1.2.2 Faktory ovliv ující existenci malot ídních –kol	28
1.2.2.1 Pedagogické faktory.....	28
1.2.2.2 Demografické a geografické faktory	29
1.2.2.3 Sociální a kulturní faktory.....	29
1.2.2.4 Politické a ekonomické faktory	30
2 Vyu ovací proces.....	31
2.1 Organizace vyu ování	31
2.1.1 Vyu ování v odd leních.....	31
2.1.1.1 Dv základní formy	32
2.1.1.1.1 P ímé vyu ování.....	32
2.1.1.1.2 Samostatná práce	33
2.1.1.1.3 len ní vyu ovací hodiny.....	34
2.1.2 Vyu ování v b zích a cyklech	37
2.1.3 Roz-í ené vyu ování	38
2.2 Organiza ní formy.....	39
2.2.1 podle vztahu k osobnosti fláka	41
2.2.2 podle charakteru výukového prost edí	44
2.3 Vyu ovací metody.....	46
2.3.1 Klasické výukové metody	47
2.3.2 Aktivizující výukové metody	52
3 Specifika malot ídní –koly.....	55

ot ídních –kolách	55
malot ídních –kolách.....	56
3.3 Role u itele	56
3.4 Role fláka	58
3.5 Didaktické zásady	59
3.6 Význam malot ídní –koly pro obec	62
II EMPIRICKÁ ÁST	
4 Nálefitosti výzkumného –et ení.....	64
4.1 Hlavní a díl í cíle empirické ásti.....	64
4.2 Formulace výzkumných otázek	64
4.3 Formulace hypotéz	65
4.4 Výzkumný vzorek	65
4.5 Výzkumné metody	66
4.6 Pr b h výzkumu.....	66
5 Realizace výzkumného –et ení, analýza dat a jejich interpretace.....	67
5.1 Vyhodnocení hypotéz.....	94
Shrnutí.....	99
ZÁV R	100
Seznam pouffité literatury a pramen	102
Seznam p íloh.....	107
P ílohy.....	108
ANOTACE.....	110

ast ji ke slu ování nebo zcela ru-ení velkého po tu -kol. Nejedná se jen o základní -koly, ale i o -koly st ední. V sou asnosti si totiž rodi e mohou sami vybírat základní -kolu, kterou bude jejich dít nav-t vovat.

ada rodi chce hned na za átku -kolní docházky své dít p ihlásit do m stské -koly. I kdyfl bydlí n kde na vesnici, kde je -kola také, sice je men-í, ale funguje tam. íkají si, fle stejn oni sami dojífdí do práce, takže jim ned lá problém vozit d ti do m sta.

Tomuto rozhodování, kam bude chodit jejich dít , napomáhá i ada p edsudk v i malot ídním -kolám: Vesnické -koly mají -patné materiální vybavení, mohou být i spole ensky izolovány, jejich u ítelé nejsou vfdy odborn vzd láni, obsah vzd lávání na malot ídkách je mén kvalitní, nefl na pln organizovaných -kolách, fláci jsou ru-eni p i práci dal-ími ro níky, se kterými jsou spojeni v jedné t íd , neustálé zpochyb ování jejich pedagogické efektivity. Práv proto se téma diplomové práce zabývá problematikou malot ídních -kol.

Diplomová práce je strukturovaná takto: Nejprve se na za átku dozvíme n co o malot ídních -kolách z historického hlediska a budeme sledovat, jak se v pr b hu asu m nily. Konkrétn od zavedení povinné -kolní docházky a potom se plynule p esuneme do sou asnosti. Jednotlivá historická období jsme pro p ehlednost rozd lili. Informace erpáme p edev-ím z domácí odborné literatury. Dále se zam íme na vyu ovací proces na tomto druhu základních -kol. V neposlední ad se budeme v novala i specifík m malot ídní -koly, jejím flivot a chodu.

Hlavní cílem diplomové práce je zjistit, jak vnímá dne-ní -íroká ve ejnost úlohu malot ídní -koly. K úsp -nému docílení hlavního cíle jsme si stanovili i díl í cíle teoretické:

- Nastudování literatury týkající se historie a vývoje -kolství a literatury pojednávající o problematice málot ídních -kol
- zpracování poznatk a informací,
- vytvo ení uceleného a systematicky uspo ádaného textu, který poukazuje na kladné stránky vzd lávání v málot ídních -kolách.

o širokou ve ejnost,

- dotazníkové –et ení ó získání pot ebného mnofství vypln ných dotazník ,
- vyhodnocení dotazník ó zji-t ní názor respondent na malot ídní –koly.

V ýznam pro pedagogickou innost vidíme v diplomové práci v tom, že se budeme snažit zjistit, jak široká ve ejnost vnímá úlohu malot ídních –kol. Pro pedagogickou praxi vidíme smysl takový, že my jako budoucí u itelé se dozvíme n co více o malot ídních –kolách a mořná si nejdenn z nás vybere tento typ základní –koly jako své místo budoucího pedagogického p sobení.

1 Vývoj malot ídních –kol

V této kapitole se do teme o vývoji malot ídních –kol, jifl od zavedení povinné –kolní docházky Marií Terezií, afl do sou asnosti. Pro p ehlednost jsme historii rozd lili do n kolika podkapitol, v každé se dozvíme, co bylo specifické pro daný historický úsek a jak se v pr b hu asu m nila podoba malot ídní –koly. Na za átku si ale vysv tlíme, co se skrývá pod pojmem Malot ídní –kola. Zjistili jsme totiž, fle ani v dne–ní dob není neobvykle to, fle spousta lidí neví, co to ta malot ídní –kola vlastn je. Co si mají p edstavit.

Malot ídní –kola je nejstar–ím útvarem základního –kolství. Její vývoj je úzce spjatý s vývojem vesnice, ve které p sobí. M fleme tu nalézt výrazné stopy prvot ídní práce u itel , jejich snahu vytvá et nové kulturní a vzd lanostní podmínky nejen pro d ti obce. (Musil, Sedlá ek, 1964)

V sou asné dob máme n kolik typ základních –kol. Pln organizovaná –kola je tvo ena prvním a druhým stupn m, z nichfl každý je dále rozd len do samostatné t ídy. Kdefto neúpln organizovaná –kola je tvo ena pouze jedním stupn m. V na–í republice je to nej ast ji jen první stupe . Malot ídní –kola je vlastn neúpln organizovaná základní –kola, která má alespo v jedné t íd více, nefl jeden ro ník. Nej ast ji se vyskytuje na venkov , mén ast ji ji m fleme vid ti v p ím stských ástech. (Trnková, Knotová, Chaloupková, 2010)

šMalot ídní¹ –koly existují v obcích, v nichfl malý po et flák neumofl uje z izovat samostatné t ídy pro každý z p ti ro ník 1. stupn : Základní –koly plnot ídní musí mít nejmén 17 flák ve t íd , resp.15 flák v p ípad –kol pouze s 1. stupn m (cofl neplatí pro soukromé a církevní –koly), kdefto v málot ídních –kolách je dosta ující po et alespo 13 flák ve t íd (umofl ují se i výjimky zohled ující demografický vývoj spádové oblasti –koly). V zahrani ních vzd lávacích systémech jsou málot ídní –koly

termíny vyjad ují, fe jde o šmalou -kolu" - anglický
š school with multi-age/multi-grade classes", n mecký
š Zwergschule o nebo š kleine Grundschule", francouzský š petit école primaire".

(Pr cha, 2001, s. 68)

Problematikou malot ídních -kol se zabývá mnoho autor , nap .: Musil se Sedlá kem, P íhoda, Tupý, Lidmila, Grulich, Trnková, Knotová a Chaloupková aj. Definice od Petláka se jeví jako nejkomplexn j-í: *š Málot ídní -kola je taková -kola, ve které na 1. stupni ZTM nemá kařdý ro ník svoji t ídu a svého u itele, v jedné t íd a pod vedením jednoho u itele se u í dva anebo více ro ník .o* (Petlák, 1998, s. 5)

Pedagog u ící na malot ídní -kole má za úkol zorganizovat vyu ovací proces tak, aby se ve vyu ovací hodin vzd lávali fláci v-ech ro ník , kte í jsou v jedné t íd . Tomuto seskupení více ro níku v jedné t ídy se íká odd lení. Z historie známe dva typy vyu ovacího procesu ve spojených ro nících:

➤ *Historicky star-í podoba malot ídek o malot ídky vznikají proto, fe v dané zemi je sí -kol nedostate ná, pom rn ídká a zpravidla existuje i nedostatek u itel . T ídy t chto málot ídek bývají velmi po etné a stává se, fe ve -kole funguje pouze jedna nebo dv t ídy. Taková byla situace v 19. a první polovin 20. století v Evrop , kdy se vytvá ela sí elementárních -kol. V sou asnosti tento typ málot ídek existuje zejména v tzv. ekonomicky mén vysp lých zemích a mohou se vyskytovat nejen na venkov , ale i ve m stech.*

➤ *Historicky mlad-í podoba málot ídek o nachází se zejména v místech, kde flíje ve -kolním obvodu mén d tí, takže dochází k tomu, fe po et d tí n kterého z ro ník nedosáhne státem stanoveného minima pro vytvo ení samostatného ro níku a je t eba dané ro níky spojit a vyu ovat je společ n . V takových t ídách bývá spí-e málo d tí. Obvykle se tento typ málot ídek vyskytuje ve -kolství ekonomicky rozvinut j-ích zemí a tyto -koly bývají na venkov . (Trnková, Knotová, Chaloupková, 2010, s. 15)*

¹ Mnozí z Vás jste si uřl asi sta ili v-ímnout, fe v této práci pouřívám malot ídní -kola, ale ob as v p ímých citacích se vyskytuje málot ídní -kola. Není to chyba. Dosud totiž je-t nebyl ustálen termín, proto se mohou pouřívat ob varianty.

ě pro jejich specifické znaky, mezi n pat í vyu ování
Jeden u itel vyu uje dva a více ro níku sou asn ,
tzv. odd lení (jak jsme se zmínili v p edchozím textu). Toto je v dne-ní dob
povařováno za typ alternativy i inovace vzd lávání. Uvedeme si, v em se projevují
alternativní pedagogické rysy a pozitiva malot ídních -kol. P edev-ím se oproti výuce na
plnot ídních -kolách ast ji pouřívá skupinové vyu ování. To znamená, že u itel dá
každé skupiny (v na-em p ípad ro níku) práce podle jejich dosavadních znalostí,
dovedností a zku-eností. Ve -kolách malot ídních se vyuřívá principu tzv. otev ené
t ídy. To znamená, že v n kterých p edm tech se spojují řáci tak, že mají stejnou úrove
v domostí, dovedností atd. v konkrétním p edm tu, bez ohledu na jejich v k. Dal-í
plusový bod m řeme vid t v tzv. sociální kooperaci, nebo jednotlivé ro níky se nau ily
pracovat tak, aby neru-ily dal-í ro ník. Mlad-í řáci se u í od star-ích. V neposlední ad
je d ležitá funkce této -koly v po řádání r zných kulturních a spole enských akcí obce.
(Pr cha, 2012)

1.1 Historie malot ídních -kol

Vývoj malot ídních -kol prošel velmi dlouhým obdobím. Jejich struktura se r zn
m nila, proto je vhodné krátce si to p ipomenout. Pro p ehlednost rozd lím podkapitolu
na oddíly.

1.1.1 Po řátky na-í -kolní soustavy

Malot ídní -koly byly budovány jako první elementární -koly, jifl od roku 1774, kdy
byla zavedena povinná -estiletá -kolní docházka tzv. V-eobecným -kolním řádem, který
sepsal zahá ský opat Johann Ignaz Felbiger. Tento muřl velice pomohl p i reorganizaci
primárních -kol. To v-e se událo za vlády Marie Terezie. D ti proto mohly docházet do
státní -koly fungující ve t ech typech:

➤ Třkoly triviální, z izovaná p i řarách, ale i v dal-ích obcích, jako -koly filiální.
V této -kole se vyu ovalo trivium (tení, psaní, po ítání), základ hospodá ství. Ve
m stech se d ti nau ily i poznatky pot ebné pro pr mysl. D v ata se je-t k tomu
nau ila -ít a plést. Nesmíme zapomenout na nábořenství, to bylo vyu ováno jako

lená –kola pro dívky byla z ízena pouze pokud k tomu
ty byly vyu ovány mate ským jazykem flák , n m ina
byla zavád na v ur itých oblastech.

➤ TMkola hlavní byla budována v krajských m stech. Oproti triviální –kole se zde
u ilo je-t základ m reálií a latiny, vyu oval se zde i sloh, kreslení a geometrie. Tyto
–koly p ípravovaly d ti na práci v zem d lství a emeslech nebo i ve vojenské služb .
V prvním ro níku se vyu ovalo v mate ském jazyce, ve druhém ufl byla áste n
n m ina a ve vy—ích ro nících se vyu ovalo jenom n mecky.

➤ TMkola normální v zemských m stech (v každé zemi byla pouze jedna –kola
tohoto typu). Obsah vyu ování byl stejný jako na –kole hlavní. Tato –kola byla
p ípravou na dal-í studium na gymnázium, v poslední t íd byl kladen d raz na p ípravu
pro praktický flivot lov ka. (Vá ová, 2011)

Po et ro ník p evy-oval po et t íd u v-ech t í typu –kol. íli celé primární –kolství
v tehdej-í dob bylo organizováno jako malot ídní. To dokazuje i po et flák na jednoho
u itele. V této dob bylo zcela b flné, fle u itel pedagogicky p sobil na 80 d tí sou asn .
V p ípad , fle po et flák vzrostl nad 100, mohla se otev ít dal-í t ída a u iteli mohl
pomáhat pomocník. Pokud tato situace vznikla, tak se výuka uskute nila
v tzv.odd leních. Pro úplné p íblížení ó na triviální –kole, která byla otev ena celý den,
se d ti st ídaly v dopoledním a odpoledním odd lení. TMřánek (In Trnková, Knotová,
Chaloupková, 2010).

Tabulka .1: Vývoj po tu elementárních –kol a jejich flák v echách v letech 1775-1828

Rok	Národní –koly				fi áci (v tisících)			
	Celkem	z toho			Celkem	z toho		
		hlavní –koly	dal-í m stské	triviální		hlavní –koly	dal-í m stské	triviální
1775	1000	-	-	-	30,0	-	-	-
1780	1881	15	28	1827	88,7	2,5	2,5	83,7
1785	2218	15	24	2178	142,8	3,7	3,0	136,1
1790	2579	24	20	2534	187,5	8,1	2,0	177,4
1808	2427	31	37	2359	251,5	-	-	-
1828	3201	43	37	3121	448,3	-	-	-

Zdroj: Kuzmin, 1981

elkový počet –kol se od roku 1775 do roku 1828 více než
v tomto období vzrostl jak počet –kol hlavních (řádov
v desítkách), tak počet –kol místních (nejméně nárůst ze tří typů základních –kol),
nemluvíme o –kolech triviálních, kde jejich počet přesahuje v roce 1828 tři tisíce.
(Trnková, Knotová, Chaloupková, 2010).

V dnešní době se rozlišují pojmy plně organizovaná –kola a neúplně organizovaná
–kola, jak už jsem se zmínila v předchozím textu. Ovšem tehdy se tyto dva pojmy
nerozlišovaly, pojem malotřídní –kola se poprvé vyskytl až v roce 1869 ve –kolském
zákoně, tehdy se mu říkalo Hasnerův zákon, podle tehdejšího ministra vyučování
Leopolda Hasnera. Ten pozměnil strukturu –kolské sítě. Co se týče povinné –kolní
docházky, tu zákon prodloužil z pěti na osm let, rozšířil obsah vzdělání a vznikly další
typy –kol: tříkoly obecné, a ty se dle zákona dále dělily na –

➤ Obyčejná –kola obecná

Navíc tvořily ji především fláci, kteří nemohli nebo nechtěli dále studovat na střední
–kole. Tříkoly se vyskytovaly především na vesnicích. Obsah vzdělání na těchto –kolech
byl tento: Důležitá byla náboženství, jazyk, poezie, reálie, psaní, nauka o formách
geometrických, zeměpis a tlocvik. Navíc důležitá se zdokonalovala v fláckých ručních
pracích a nauce o domácím hospodářství.

➤ Tříkoly měšťanské

flák, který uvažoval o povolání řemeslníka či obchodníka, navíc tvořil právě tuto
–kolu, budovanou spíše ve městech a městysech. Obsah vzdělání na tomto typu
–kol byl následující. Důležitá byla náboženství, jazyk a písemnost, zeměpis, dějepis,
přírodopis, přírodopis, aritmetiku, geometrii, vedení knih, kreslení od ruky a kreslení
geometrické, krasopis, zeměpis a tlocvik. Důležitá se učila stejně jako na –kolech obecných
ruční práce a nauku o domácím hospodářství. Na německých místních –kolech se
samozřejmě vyučoval i německý jazyk.

lání je patrné, že u ivo pro -kolu obecnou bylo mén
P tiletá -kola obecná je p edch dce dne-ního prvního

stupn . (Vá ová, 2011)

Tehdy ale zjistili, že u it v takto po etných t ídách bylo velice t íké, proto v 70. letech 19. století probíhá snaha o snifování po tu jednot ídek. Jednot ídní -koly byly totifl nejt íí, co se tý e celkové organizace vyu ovacího procesu. Jeden z neúsp -ných pokus byl zavedení tzv. obvodních neboli újezdních -kol, které m ly mít jen první t i ro níky. Tyto -koly se m ly zavést tam, kde se do vzdálenosti 1 km nevyskytovala vícet ídní -kola, tzn. -kola, která byla v t-í nefl -kola jednot ídní. Vá ová, Rýdl, Valenta (In Trnková, Knotová, Chaloupková, 2010)

P elom 19. a 20. století se vyzna oval p edev-ím nejvíce roz-í enou dvout ídní -kolou. Pro p íblížení m la tato -kola, jak je jifl z ejmé z jejího názvu, dv t ídy, ale s tím, že v jedné t íd u osmileté obecné -koly m la t i nebo p t ro ník . Z toho vyplývá, že u itel to nem l v bec snadné. V té dob po et úplných -kol byl zcela minimální. Kuzmin (In Trnková, Knotová, Chaloupková, 2010)

1.1.2 Období tzv. první eskoslovenské republiky

Rokem 1918 za íná historické období tzv. první eskoslovenské republiky. Po jejím vzniku dále platily -kolské zákony z období Rakouska-Uherska. V zásad se -kolský systém nezmníl.

S. Hessen shledává velkou píli p i výstavb nových -kol, -kolských orgán a u itel , i v oblastech, které nov vzniklá eskoslovenská republika p evzala po minulém reflimu, který -kolství zna n zanedbával. Pro oblast jako Podkarpatská Rus zde bylo zcela normální, že pouze 50 % flák chodilo do -koly. Dal-í oblast bylo území Slovenska, tady byl stav o n co lep-í nefl v Podkarpatské Rusi. Zaráfjející je ale to, že na Slovensku do roku 1918 nebyla ani jedna st ední -kola, která by vyu ovala jejich mate ským jazykem, íli sloven-tinou. Tehdej-í obecná -kola se lenila na t i stupn :
1. a 2. ro ník, 3. ó 5., 6. ó 8. ro ník. (Vomá ka, 1995)

byly provedeny pomocí tzv. malého –kolského zákona : flák , a to tak, že do jednot ídní –koly m že docházet maximáln 50 –kolák , v dal–ích typech byla kapacita –koly ur ena na 60 flák . V p ípad –koly, která m la mít více nejl –est t íd, se rozd lila na t ídy dív í a chlapecké. V rámci pozice u ítel m la každá obecná –kola v pedagogickém sboru polovinu u ítelek a zbylou polovinu u ítel . Jak u ítelky, tak u ítelé m li odu it 28 hodin za týden a jejich plat byl totořný. (Vomá ka, 1995)

Na po átku t ícátých let byla gramotnost pln zabezpe ena. Tohoto se dosáhlo pomocí vysokého po tu malot ídek, které existovaly i v malých obcích. Negativním jevem byl ale obsah vzd lání na t chto vesnických –kolách, byl totiž mnohem chud–í nejl na pln organizovaných –kolách. (Vá ová, 2011)

Do malot ídních –kol ve –kolním roce 1926 ó 1927 docházela do jednoó a dvojt ídních –kol více nejl polovina flák , více nejl p tina –kolák nav–t vovala mén t ídní –koly. Do úplné obecné –koly pak chodila pouze více nejl desetina d tí –kolou povinných. Ufl tehdy byl problém jak ekonomický, tak pedagogický se –kolami jednot ídními. Tento problém m la vy e–it –kolská úprava, k ní napsal v roce 1930 P íhoda toto: *š Třkolská konsolidace p edpokládá skute nou organizaci ve –kerého –kolství místo dosavadní lokálnosti, ne kuóli anarchie. V ur itých obvodech –kolských, jeřl jsou men–í prostorov i v t–í podle hustoty obyvatelstva, z ídí se p tit ídní obecné –koly, do nichřl se dopravuje factvo vzdálen j–ích míst. P í vzr stu vhodných komunika ních prost edk , jmenovit autobus , ne inila by ani u nás konsolidace zna n j–ích potřřř. Kone n v z a pár koní jest v kařdē vesnici, takřle p í správné organizaci a p í dobré v li ob anstva bylo by lze provést konsolidaci velmi záhy. ō* (P íhoda, 1930, s. 42)

Men–í obce nesouhlasily s doporu eným konsolida ním e–ením, nebo m ly obavu, že se zru–ením jejich –koly by také p í–ly o vlastní p írozené integra ní a kulturní centrum. Základem bylo to, aby niř–í ro níky stály samostatn a vy–í se slu ovaly. P í emřl se obsah u iva ze dvou nebo t í postupných ro nířl vyu oval se fláky postupn . Z tohoto d vodu vznikl p edsudek v í malot ídním –kolám, že poskytují mén kvalitní vzd lání. Následující schéma zachycuje ustálení organiza ního d lení obecné –koly v SR. (Vomá ka, 1995)

OBECNÁ MĚSTSKÁ KOLA	NEPLN ORGANIZOVANÉ	MÁLOTÍDNÍ	1.r., 2.r., 3.r., 4.r., 5.r.
			jednotídní 1.r., 2.r., 3.r., 4.r., 5.r.
		dvojtídní 1.r., 2.r., 3.r., 4.r., 5.r.	
	PLN ORGANIZOVANÉ	MÉNĚTÍDNÍ	trojtídní 1.r., 2.r., 3.r., 4.r., 5.r.
			čtyřtídní 1.r., 2.r., 3.r., 4.r., 5.r.
			pětítídní 1.r., 2.r., 3.r., 4.r., 5.r.

Zdroj: J. Vomáčka, 1995, s.52

Z názorné tabulky můžeme vidět rozdělení obecných kol, která se dále dělila na neplně organizovanou a plně organizovanou kolou, dále dělení bylo podle toho, kolik týdnů měla kola k dispozici.

V tomto období se oproti předcházejícímu jednotídní kola změnila v tom, že normální úroveň osnovy navrhovaly to, aby jednotídní kola obsahovala jen 1. a 5. ročník. V předchozím období bylo totiž zcela běžné, že se vyskytovaly obecná kola se všemi ročníky, takže v jedné týdně bylo osm ročníků. Jak tedy učitel mohl učít všechny ročníky najednou? Využití proces probíhal v tzv. břízích (podrobněji v kap. 2.1.2). Využití v břízích bylo spíše bráno jako nouzové opatření, jen hrstka fundovaných lidí si myslela, že je to ideální řešení. (Vomáčka, 1995)

Pro zajímavost přehledně vytvořil tabulku organizace obecných kol v československé republice podle počtu týdnů v letech 1926 a 1935 dle zpráv statistického úřadu.

–kol v SR v letech 1926 a 1935

Typ kolní útvar	Zem									
	česká		moravsko-slezská		slovenská		podkarpatská		eskoslovensko	
	1926	1935	1926	1935	1926	1935	1926	1935	1926	1935
Jednotídka	28,6%	27,2%	28,8%	24,4%	63,7%	31,7%	62,9%	18,7%	39,0%	27,3%
Dvoutídka	30,9	33,5	28,5	29,3	21,4	35,4	22,2	27,9	27,5	32,8
Trojtidka	17,3	14,7	14,4	14,5	7,4	12,4	8,1	13,4	13,7	13,9
tytidka	9,7	6,7	7,8	7,5	2,6	6,9	3,6	13,4	7,2	7,3
Ptitídka	12,7	16,9	17,3	19,6	3,8	7,7	2,8	9,5	11,2	14,7
česttidka	0,5	0,9	2,2	3,4	0,8	3,0	0,3	9,7	1,0	2,5
Sedmitídka	0,04	0,01	0,7	1,1	0,08	2,1	0,0	6,7	0,2	1,2
Osmitídka	0,00	0,00	0,00	0,1	0,00	0,7	0,0	0,6	0,007	0,2

Zdroj: P řhoda 1889/1979

V tabulce máme mnoho zaznamenaných dat. Co nás zajímá nejvíce, je to, že v eskoslovensku ve sledovaném období, tj. rok 1926 a 1935, je pozitivní úbytek jednotídnicích –kol. Největší úbytek jednotídek, a to –kol, které byly pro organizaci u nás nejtypičtější, bylo na území Podkarpatské Rusi. Nutné je dodat, že v těchto zaznamenaných statistických údajích je organizační chyba. Týká se kategorie ptitídnicích –kol, nebo do této skupiny –kol patří nejen venkovské –koly s osmi postupnými ročníky, ale i venkovské –koly s pěti postupnými ročníky a k tomu ještě městské –koly obecné. Proto P řhoda nabádá, aby tyto tři typy ptitídnicích –kol byly od sebe náležitě odlišeny. (P řhoda, 1937?)

1.1.3 Socialistické eskoslovensko

Po ukonění druhé světové války se událo mnoho změn v eskoslovenském základním –kolství. Začalo to tím, že vláda ve věku 11 až 15 let měla povinnost docházet do –koly městské, tento krok započíná osmiletých –kol obecných.

Další, ale tím radikálnější změna se uskutečnila po únoru 1948. Tehdy byl vydán nový –kolský zákon, který vytvořil jednotnou –kolu. Jednalo se o sloučení nižšího středního –kolství. Děti od 6 až 11 let docházely do –koly národní a od 11 až 15 let na –koly střední. Důležitě bylo i to, že se zvýšila povinná –kolní docházka na 9 let. Snížila se i početnost jednotlivých tříd, a to v první třídě na třicet a v dalších na čtyřicet dětí. Úroveň, která dlouhodobě klesla pod dvacet, hrozilo zrušením. Jeden z nejdůležitějších bodů zákona byl ten, že v malotřídní –kole má každý ročník tvořit samostatné oddělení

...jných osnov jako na –kole plnot ídní. Tímto se v–echny
...u úrove , byla to snaha o p ekonání hlubokých rozdíl
mezi venkovským flákem a –kolákem z m sta. Termín malot ídní –kola byl zcela zru–en
a upraven na –kolu s men–ím po tem t íd neboli –kola mén t ídní.
(Trnková, Knotová, Chaloupková, 2010)

Na malot ídních –kolách se vyskytl problém s neredukovanými osnovami. U itelé
museli nahradit dosavadní výuku. Nejv t–í problémy byly na –kole jednot ídní. Úloha
u itele je te je–t t fl–í, nefl kdy p ed tím. Nejzávařn j–í problémy jsou:

1. Jediný u itel u í v–echny ro níky neboli odd lení najednou. I pro u itele, který
disponuje pedagogickým mistrovstvím, je velice obtířné vyu ovat denn v–echny
p edm ty pro kařdý ro ník. I jednot ídní –kola má plnit, jako kařdá jiná –kola, funkci
jak výchovnou, tak vzd lávací, to v–e má zaji– ovat pouze jeden lov k. Z toho
vyplývá, ře u itel musí vynalořit veliké úsilí, aby dosáhl obou funkcí.

2. Velice d leřitým bodem je promý–lení a uskute ování cíle a úkolu jednotlivých
p edm t v r zných ro nících, kterým by m l daný kantor disponovat. Aby tomu tak
bylo, tak u itel musí mít neustálý p ehled o vzd lávacím obsahu v jednotlivých
ro nících, k n mu um t vytvo it správný cíl a úkoly rozvíječící daný cíl. M l by také
zvolit vhodné vyu ovací metody, formy a pom cky, aby flák nejlépe pochopil
vysv tlovanou látku. Klade se d raz na individuální zvlá–tnosti fláka. To v–echno má
zajistit nap íklad pro t i ro níky najednou. Sami vidíte, ře je to opravdu nelehký úkol.

3. Mezi dal–í nemén d leřité body pat í sociální a pedagogická izolovanost u itel .
U itel vykonává n kolik pozic v jednot ídní –kole. Samoz eřm je kantorem a je–t
k tomu editel. Tudířl je ve –kole osamocen, co se tý e dosp lých osob. Ov–em i tento
fakt nemusí být brán pouze jako nevýhoda. Výhodou totiž m ře být i to, ře v jednot ídní
–kole je men–í po et flák rozdílneřo v ku. To znamená, ře mlad–í vřhlířeřjí ke star–ím a
ti zase p sobí pozitivn na mlad–í. V t–inou pedagog u í na –kole mnoho let, je tedy
zcela b řné, ře u il rodi e svých flák . Zná proto velice dob e rodinné prost edí –koláka.
Kantor je bezpochyby i kulturní a ve eřný pracovník v obci. Podrobn ji o problematice
u itele na malot ídní –kole viz kap. 3.3. Aby se uleh ila práce kantor m na jednot ídní
–kole, vymyslelo Ministerstvo –kolství dva st řeřjní body:

vyloženo na území, ře se má na dvou třídách –kolách spojit 1. a 3. ročník a 2., 4. a 5. ročník. Ve –kolách, které měly více než dvě třídy, se první ročník zcela oddělil. To bylo velmi zásadní, protože původní využití pro první třídy bylo nesmírně neefektivní, hlavně v prvních osmi až deseti týdnech jejich nástupu do –koly, kdy fláky ještě neumějí pracovat samostatně. Ostatní ročníky se slučovaly tak, aby v jedné třídě nebyly sousední ročníky. Rozdělení nebylo pouze náhodné, bylo to nejlepší hlavně pro fláky. Třída třího ročníku mohla totiž pracovat samostatně a nerozptylovalo je uivo vyloženo ročníku, nebo byl obsah uivo původního využití pro třího ročník značně vzdálen. Zařazení do ročníků bylo výhodné především ve –kolách dvoj a trojtřídních, zde s fláky postupoval i samotný učitel do vyloženo třídy. Bohužel lenění lichých a sudých ročníků sebou neslo i jisté nevýhody:

a) Dítě snáze naváže kontakt se svými vrstevníky, než s o pár let staršími –koláky. Problém může nastat i v případě slavnostních nebo dalších výchovných akcí, organizování procházek i exkurzí s vytvářením a hlavně realizováním výchovné a vzdělávací práce.

b) Jsou ale podmínky, kde spolupracují vždy sousední ročníky, i když v ostatních podmínkách jsou v různých třídách. Mezi takové podmínky patří především výchovy, nebo při využití výchovy je neefektivní pracovat se fláky přímo.

c) Ani z psychologického hlediska, toto lenění nebylo vůbec vhodné. Jednalo se zde především o přestup fláků na začátku třetího ročníku, kde předešlé dva roky chodili do třídy I. v rámci dvojtřídní –koly. K tomu všemu ještě mají jiného pedagoga než předtím. Stejný kámen úrazu je i ve –kole trojtřídní, akorát je kritický přestup fláka třetího ročníku do vyloženo oddělení.

d) Hlavní důvod spojování lichých a sudých ročníků byl ten, aby učitelé nevyužili v břížích, toto se dotklo pouze okrajově jednotřídní –koly.

Nedlouho poté se přepisy o zařazení ročníků do tříd upravily. Nechaly –kole volnou ruku, takže například v roce 1958 na dvojtřídní –kole do I. třídy nastoupil 1. a 2. nebo 1. a 3. ročník a do třídy II. zbývajících ročníky. Na –kole trojtřídní to vypadalo takto:

nebo 2. a 4. ročník, III. třídu tvořil 4. a 5. nebo 3. a 5.

2. Druhým důležitým bodem bylo tzv. rozšířené vyučování. Jednalo se především o ulehčení organizační práce vyučujících na jednotlivkách a dvojítkách a to tak, že se učitel v úvazek prodloužil o 6 až 10 hodin týdně. Základem mělo být to, že alespoň v některých hodinách byl ročník vyučován samostatně nebo pouze s jedním dalším ročníkem.

Kantoni malotřídních škol měli neustále mnoho práce, a proto se v roce 1960 učební plány snažili o zjednodušení organizace vyučovacího procesu a zlepšení pracovních podmínek tím, že se třáci 5. ročníku ze školky jednotlivě přeusnou do školky více třídní. Redukce ročníků umožnila uje vyučujícímu v novat se více přímému učení a individuálním potřebám žáků. Vznikl nám nový pojem, a to malotřídní škola se čtyřmi ročníky. Proti tomu se ohradilo mnoho kantorů, mysleli si: *školka se čtyřmi ročníky není uceleným útvarem základní školy prvního stupně, že není v souladu s naší školskou tradicí, že se výchova žáků na takovéto kusé málotřídní škole ochuzuje o vliv starších žáků*. (Musil, Sedláček, 1964, s. 31)

V roce 1960 vešel v platnost zákon o soustavě výchovy a vzdělávání. Svým způsobem se vrátil k zákonu, který byl vydán roku 1948. Jednalo se o prodloužení školní docházky opět na devět let a pomalými kroky opouštěl sovětský model školské soustavy. Základní devítiletá škola měla dítě provést povinnou školní docházkou. Byl zaveden nový pojem, tzv. pracovní vyučování. Byla obnovena i vlastivěda a psaní a byla zavedeno tzv. specializované vyučování neboli odborné vyučování výchov (hudební, výtvarná a tělesná) a cizího jazyka (ruštiny). (Váňová, 2011)

Zákon č. 36/1960 Sb. se zabýval stránkou regionálního správního uspořádání. Změnily se po čtyřech letech, tím se změnily správní obvody. V průběhu 60. let se zpracovávala koncepce státního osídlení, snažila se o centralizaci správy, a to i v rámci menších obcí. Tato koncepce rozlenila obce na dvě skupiny, a to na obce perspektivní a neperspektivní. Pod neperspektivní obcí si představte sídliště státního významu, z tohoto vyplývá, že tato obec spěla ke své záhubě. Plnila totiž jen ústřední zemědělské funkce a svému obyvatelstvu umožnila jen základní

n, že by se do těchto obcí investovalo. Tím pádem se i
koliv finanční podporou. Do chystané restrukturalizace
-kolské sítě se aplikovala stědisková sídelní soustava (z roku 1971). A to tak, že
iniciovala přípravu a plánování změn ve -kolské síti. Tomáš Slouka ve svém díle
šProblematika přestavby sítě ZDTM v českých krajích (1967) zjistil, že česká
socialistická republika měla nejvyšší podíl obcí do 500 obyvatel v rámci
eskoslovenské socialistické republiky. V těchto obcích se provozovaly
nejproblematičtější -koly, a to jednotičky v polovině 60 let tvořily 26,6 % primárních
-kol. Čím více bylo obcí, které potřebovaly svoji -kolu, tím více se tyto -koly zřizovaly.
Dokonce v roce 1961 se v eskoslovensku nacházelo 11 963 obcí a 12 362 základních
-kol. (1967, s. 89) Z toho vyplývá, že tehdejší -kolská síť nebyla vůbec ekonomická.
Vyšlo proto nařízení M^{TK}² 8.7. 1958 č. 31200/58 o I/2. 5 a 6, kdy nová -kola mohla
vzniknout pouze tehdy, když po dobu tří let byl v předpokládaném obvodu počet fláků,
chodících do 1. a 5. ročníku v třídě nepřesně 20. Dalším faktorem byla vzdálenost -koly od
obce. Tehdy bylo zcela běžné, že děti chodily do -koly pěšky, nebo cesty byly ve
špatném stavu, bylo špatné dopravní spojení. Povolená vzdálenost, kdy dítě mohlo
chodit do -koly po svých, byla 3 km. Na konci 60. let se už jen budovaly základní -koly
plně organizovaného typu a k tomu je třeba jen v místech stědiskových obcí prvního
stupně (nejnižší typ venkovského osídlení). Jak jsme se již dříve zmínili, v roce 1971
vznikla koncepce stědiskového osídlení. Od tohoto roku na základě dané koncepce
začala první vlna rušení malotřídních -kol, vrchol rušení byl v letech 1976 - 1980.
Rušení se hlavně týkalo jednotičných -kol. Pro přehled následující tabulka
2: Organizace prvních stupňů základních -kol v letech 1960/61 a 1988/89. (Trnková,
Knotová, Chaloupková, 2010)

² Ministerstvo kolství a kultury

ních stup základních kol v letech 1960/61 ó 1988/89

TMkolní rok	TMkoly									
	jedno- t ídní		dvou- t ídní		troj- t ídní		ty - t ídní		p ti- t ídní	
	po et	%	po et	%	po et	%	po et	%	po et	%
1960/61	2511	29,8	2384	28,3	857	10,2	317	3,8	2345	27,9
1965/66	2043	27,6	1973	26,6	786	10,6	319	4,3	2289	30,9
1970/71	1979	28,3	1767	25,3	684	9,8	348	5,0	2202	31,5
1975/76	1413	23,9	1465	24,8	493	8,4	259	4,4	2275	38,5
1980/81	174	4,1	1097	25,9	318	7,5	2652	62,5	-	-
1985/86	94	2,4	906	22,7	228	5,7	2770	69,4	-	-
1988/89	116	3,0	813	20,7	180	4,6	2810	71,7	-	-

Zdroj: Upraveno podle Základní kolství, 1989, s. 18

Z tabulky je patrné, že vlna rušení se nejvíce dotkla jednot ídních kol, jak ufl jsme zde d íve uvedli, ale ani dvoj a trojt ídní koly neunikly rušení. Na základ zrealizování nové koncepce se ze kol ty t ídních staly od kolního roku 1980/81 koly pln organizované.

Nutno se zmínit, že sniflování po tu malot ídních kol se ned lo jen v socialistických zemích. K redukování po tu venkovských kol docházelo v 70. a 80. letech i v západní Evrop a zemích severní Ameriky. (Trnková, Knotová, Chaloupková, 2010)

Ve kolním roce 1976/77 se na prvním stupni ZTMza alo vyu ovat podle zcela nové koncepce. Jednalo se o tzv. rozvíjející vyu ování, to je spjato se jménem L.V. Zankov. Základním psychologickým východiskem byl vztah mezi vyu ováním a samotným vývojem dít te u L.S. Vygotského. Vygotskij ani Zankov nesouhlasí s ontogenetickou koncepcí J. Piageta, W.Sterna, podle nífl vývoj dít te podléhá ur ítému sledu vývojových etap. Podle Piageta a Sterna má u ítel dodrřovat aktuální vývojovou etapu fláka a p izp sobit mu obsah a metody vyu ování. Z psychologie víme, že do 10. roku dít te probíhá fáze konkrétního my-lení. U ítel proto u í d ti podle konkrétních situací, model , které p sobí p ímo na flákovy smysly. Jak jste si ufl p e tli, Zankov ani Vygotskij s tímto nesouhlasí. Vygotskij p ichází s my-lenkou akcelerace, neboli urychlování fláková vývoje. šPodle n j lze rozli-ovat dv úrovn rozvoje dít te ó úrove aktuálního rozvoje (je výsledkem dosavadního vývoje a vyzna uje se samostatným e-éním úkol , úrove nejbliřřého rozvoje) vymezuje oblast inností a úkol , které dít

...vidnout, ale úspěšnost je zvládne s pomocí dospělých.

Základní principy celkové pojetí vyučovacího procesu jako inženýrské akce vývoje žáků :

1. princip vysokého stupně obtížnosti (jedná se zde o pokračování různých prvků a obtíží)
 2. princip postupu vyučování rychlým tempem (žák má být neustále obohacován novými poznatky a dovednostmi, které má dávat do vztahů a vytvářet mezi nimi určitou souvislost, pokud se učí rychlým tempem, pak to vyvolává u žáka aktivitu a především zájem)
 3. princip vedoucí úlohy teoretických poznatků (základ jsou teoretické poznatky, práce s různými pojmy, rozvíjení abstraktního myšlení u žáků nad 10 let, u mladších převládá konkrétní myšlení, ale i tak není na místě nadhodnocení)
 4. princip uvědomlosti (pochopení daného úkolu, vnitřní přijetí cíle vyučovacího procesu, vnitřní motivace, umět si něco uvědomit, analyzovat a hodnotit vlastní postup a metody práce)
 5. princip rozvoje všech žáků (učitel musí zvolit takovou formu vyučování a metody práce, která rozvíjí jak v domostech žáků nadaných, tak i těch nejslabších)
- (Spilková aj., 1994)

U žáků prvního stupně ZTM začínají poukazovat, že nová koncepce je složitější na pochopení pro děti intelektově propracované a podporované. Především úspěšnost, aby se zvládla probrat povinná látka v daných osnovách. Spilková tuto koncepci zhodnotila a již v roce 1994 takto: *široká z prvního stupně ZTM zmizela typická pozitivní emocionální atmosféra, pohoda, tvořivost, hra (í). Ukázalo se, že akcelerace se týká jen oblasti rozumového vývoje (a to ne u všech dětí), ne již oblasti sociální, emocionální, morální*

...ní a abstraktního myšlení u flák mladého kolního v ku
pojmovému u ení ō (Spilková aj., 1994, s. 14)

Ve druhé polovině 80. let vlivem uvolnění politické scény za Gorbačova v Sovětském svazu, se mohlo mluvit o určitých chybách koncepce. Dokonce i člen Ústředního výboru KS na zasedání, konajícím se na jaře 1989, uznal, že drastické rušení malotřídních kol nebyla vhodná varianta vyřešení tehdejšího problému.

Aniž by byl doložen nějaký výzkum o tom, že fláci malotřídních kol v domostn zaostávají za fláky kol plnotřídních, tak i přes to se mezi odbornou veřejností šíří názor, že plně organizovaná kola s kvalifikovaným učitелеm a s výborným materiálním vybavením umožní lepší vzdělání. (Trnková, Knotová, Chaloupková, 2010)

1.1.4 Renesance malotřídních kol od roku 1989

Po roce 1989 došlo k ad změně v českém kolství. Měly získaly právní subjektivitu, mohly samostatně rozhodovat v oblasti personální, organizační, finanční i v kurikulárních otázkách, ovšem v rámci platných centrálních předpisů.

Měsí obce se mohly rozhodnout zda obnoví svoji nezávislost. Jak už jsme se zmínili v předchozím textu, právě tyto obce o svou samostatnost přišly při uplatnění koncepce státního osídlení, na které ale o ni přišly i dříve. V letech 1990 až 1996 začalo přibíhat 308 nových kol, nebo spíše se jednalo o renovaci neúplných a malotřídních kol. Každá obec vyutila možnosti stát se zřizovatelem kol. V tabulce se dočtete přesně o tyto základních kol té doby.

Malotídní -kol v letech 1989/90 ó 1995/96

	1990/91	1991/92	1992/93	1993/94	1994/95	1995/96
Základní -koly	3904	3958	4065	4142	4199	4216
v tom -koly vyu íjící oba stupn	2446	2457	2497	2490	2513	2498
pouze 1.stupe	1455	1496	1560	1647	1677	1710
z toho málot ídní -koly	1118	1118	1242	1378	1300	1351
Podíl málot ídních -kol	28,7%	28,3%	30,6%	33,3%	31%	32,1%

Zdroj: Upraveno podle Na prahu, 2000.

Z tabulky je patrné, že během let podíl malotídních -kol sice mírně klesl, ale i tak stoupá.

Obce se snažily o obnovu jejich místní vesnické -koly, nebo patřila mezi základní prvky obanské vybavenosti. Místní škola užívala pro obecní vesnice jen instituce vzdělávající jejich ratolesti, ale lidé z vesnice ji začali chápat jako centrum, které obohatí jejich obec o sociální a kulturní život. Blíže viz. kap. 3.6. Důležitý pro -kolu je samozřejmě významný učitel, který vyučuje sám fláky. Vlivem dostupných informací o západní pedagogice se konečně inovuje i didaktika a celkové řízení -kol.

Na počátku 90. let se prodloužil opět první stupeň ze čtyř na pět tříd, tím pádem se celková povinná -kolní docházka změnila na dobu devíti let. Stalo se tak novelou -kolského zákona č. 172/1990 Sb. Touto novelou se ubral jeden rok povinné -kolní docházky, takže děti docházely do -koly 9 let a ne 10, jak tomu bylo dříve. Naproti tomu protáhla základní -kolu z 8 na 9 let. Ovšem 9. ročník byl zcela dobrovolný, proto nebylo neobvyklé, že nadaní fláci mohli jít na střední -kolu po dokončení 8. ročníku. Za pět let ale vznikla nová novela a možnost dobrovolného 9. ročníku se zrušila. Tím vznikla jednotná struktura základní -koly. Takže základní -kola od června roku 1995 tvoří dva stupně, první je tvořen 1. ó 5. ročníkem, druhý tvoří 6. ó 9. ročník. Stalo se tak, že malotídním -kolám přibylo jedno oddělení. Na kterém malotídkám tento krok pomohl ke zvýšení průměrného počtu -koláků, proto nemuseli mít organizaci -koly, pro další to byla spíše nevýhoda, nebo viděli zvýšení nárokovosti práce u učitele. Proto si některé malotídní začaly ponechat dosavadní systém čtyř ročníků.

ská situace ve druhé polovině 90. let zapíinila další
líte v následující tabulce.

Tabulka . 4: Po ty základních kol ve druhé polovině 90. let

	1996/97	1997/98	1998/99	1999/00
Základní kol	4166	4132	4099	4068
v tom kol vyuující oba st.	2490	2489	2485	2480
Pouze 1.stupe	1672	1638	1608	1584
pouze 2. stupe	4	5	6	4
z toho málot ídní kol	1463	1482	1463	1435
Podíl málot ídních kol	35,2 %	35,9 %	35,7 %	35,3 %

Zdroj: Upraveno dle Na prahu, 2000.

Z toho vyplývá, že malot ídní kol stále tvoíly dlešitou sloítku v síti náích
základních kol.

1.2 Sou asnost v malot ídní kole

V této podkapitole se dozvíte p edevším o kurikulárních dokumentech a faktorech
ovlivujících malot ídní kol po roce 2000. Pro práv od roku 2000 bereme dané
období za sou asnost? Nebo od začátku nového tisíciletí vznikly velmi dlešité
kolskoópolitické dokumenty, které zapíinily novou legislativu a sníadu reforem
v oblasti kolství.

Sou asná kolská struktura se ustálila na t ech úrovních ízení. Jedná se o úrove
národní í státní, kterou v dnešní době zastupuje Ministerstvo kolství, mládeže a
t lovýchovy (MTMMT), na regionální í krajské úrovni ji zastupují krajské odbory
kolství a v neposlední řadě místní í obecní, to jsou z izovatelé kol, v ur itých
sm rech í kol samotné. Vzdlávání na základních kolách probíhá podle kolského
zákona 561/2004 Sb. ó zákon o p edkolním, základním, st edním, vyším odborném a
jiném vzdlávání.

V roce 2001 byl chválen vládou České republiky Národní program rozvoje vzdělávání neboli tzv. Bílá kniha. V dokumentu je jen nepatrná zmínka o malotřídních školách, přes to by se mohlo považovat za zásadní body pro existenci a fungování malotřídních škol. Prvním bodem je zajištění svobodných voleb vzdělávací cesty a instituce. Druhým je rozdělení řízení vzdělávací soustavy a podíl sociálních partnerů v rozhodování, to pro malotřídní školy znamená větší autonomii a spolupráci s nejbližšími partnery.

Nové principy zahrnuté v Bílé knize zapříčinily vznik dalších nových kurikulárních dokumentů. Podle nich se děti vzdělávají od svých 3 let až do 19 let. Dokumenty jsou členěny na dvě úrovně a to na státní a školní. Státní úroveň je již zmíněná Bílá kniha a z ní vycházející Rámcový vzdělávací program (RVP), který je potom na školní úrovni zpracován do školních vzdělávacích programů (ŠVP). To znamená, že pro všechny typy škol je stejný RVP, ale každá škola na jeho základě si vytvoří vlastní ŠVP, který je specifický pro danou školu. RVP je vždy vytvořen pro daný stupeň školské sítě. Hlavní cíl je vytvoření soustavné školské sítě, která na sebe navazuje. Další důležitý bod je ten, že učitel již nemá předem nastavené, co a za jak dlouho musí se dítěmi probírat v daném ročníku, jak tomu bylo dříve podle osnov. ŠVP je děleno na 5 ročníků, ale na dvě období, a to první, 1. a 3. třída a druhé, 4. a 5. třída. Učitel má švolnou ruku, co a kdy bude učít. Vytváří si ale sám tematické plány, aby viděl, jak s danou třídou stíhá. Po každém období jsou tzv. výstupy, což jsou schopnosti a dovednosti, které by měl žák ovládat. Dalším specifickým je rozvíjení klíčových kompetencí žáka učitelem a učením. Hodně se zde propojuje teorie s praxí. Ufň to není jen memorování něho, čemu samotný žák nerozumí. (RVP ZV, 2007)

Vzdělávání na malotřídních školách není nijak specificky rozlišeno v RVP od vzdělávání na školách plně organizovaných. V předchozích letech ale byl rozdíl mezi učením na malotřídních a plně organizovaných školách. Vzpomínáte si jistě, že dříve probíhalo vzdělávání žáků podle jiných osnov s redukovaným učením. Školy měly i upravené učebnice. (Medonos In Grulich, 1954)

čí existenci malot ídních –kol

Faktor ovliv ujících existenci malot ídních –kol je hned n kolik. Pat í mezi n pedagogické, demografické a geografické, sociální a kulturní a v neposlední ad politické a ekonomické faktory.

1.2.2.1 Pedagogické faktory

Tyto okolnosti m flou p sobit r zn . Na fungování malot ídních –kol mohou mít p íznivý, ale i nep íznivý vliv. N které p sobí i dvojstrann . Dále p sobí jak p ímo na vývoj malot ídní –koly, tak nep ímo na odborné a ve ejné mín ní o malot ídkách.

Mezi faktory ovliv ující pozitivn vývoj malot ídních –kol nap íklad pat í jednoduší komunikace mezi u iteli, nebo je jich na –kole n kolikrát mén nefl na pln organizovaných. S tím i souvisí mén konflikt , snadn j-í sdílení informací, hodnot a p edstav o práci: mnohem lep-í dostupnost a bezpe nost p írodních a sociální zdroj : v t-í a snadn j-í vyufflití tematického a projektového vyu ování ve skupinkách (p írozen j-í podmínky pro vyuffívání vzor v rámci kolektivu a jeho kooperace): v neposlední ad rodinná atmosféra, v-ichni se znají. Pro editelskou roli na této –kole je pozitivní to, fle dennodenn u í, je sou ást pedagogického týmu, má neustálý kontakt s d tmi. Nem fle se tudífl stát, fle by n kdo neznal svého editele, jak to na n kterých velmi po etných pln organizovaných –kolách ob as bývá.

Negativn p sobící pedagogické faktory mezi n pat ící nap íklad p et flování u itele prací: jsou také obvykle izolování (omezená mofnost profesionální stimulace kolegy): musí zvládnout mnohem ír-í oblast odbornosti, tudífl se musí ast ji ú astnit DVPP³. Men-í mofnost odborné specializace, u itel na malot ídní –kole musí disponovat s více odbornostmi. S materiálním vybavením je to pom rn sloflit j-í nefl na šv t-íchõ –kolách. Z didaktického hlediska je jasné, fle je mnohem sloflit j-í organizace vyu ování s více ro níku najednou. Náro n j-í práce pouze s jedním ro níkem, kdyfl je zde hned n kolik dal-ích. Jak jsme se ufl zmínili, editel kaflodenn u í, tím pádem má mnohem mén asu na administrativní práci spojenou s jeho rolí. Nemá fládnou sekretá ku, která

³ Dal-í vzd lávání pedagogických pracovník .

zcela normální, ale uitelé se dostávají k administrativní práci na hodinách. Je těžké k tomu si musí vypracovat přípravu na další den.

V kolektivu se fláci na malotřídní škole naučí především chápat rozdíly mezi sebou, starat se jeden o druhého, navazovat kamarádské vztahy jak s mladšími, tak se staršími fláky. Soutěže jsou chápány spíše pozitivně.

1.2.2.2 Demografické a geografické faktory

Tyto faktory jsou nesmírně důležité, je zcela pochopitelné, že na místech, kde je velmi lenitě a těžce dostupné území a je zde málo nebo žádný výskyt lidí, se budování škol stavět určitě nebude. V České republice je rozmístění obyvatel celkem stabilní.

Přirozený přírůstek je vyšší spíše ve venkovských okresech. V poslední době je stále zastáván, ale lidé se z velkých měst stahují na vesnice, které jsou nedaleko velkoměst a za prací dojíždí. Tímto naplňují tyto vesnické školy. Proto se malotřídní školy stanou opět zřejmě atraktivní.

1.2.2.3 Sociální a kulturní faktory

V dnešní době už není moc velký rozdíl mezi venkovským sociálním a kulturním prostředím a městským. Jeden z největších rozdílů mezi životem na vesnici a ve městě je anonymita, která na vesnici chybí. Má to pozitivní i negativní důsledky na chování. Uitelé zná jak samotného žáka, tak i jeho rodiče, které mohl taky využít, ví, jaká je jejich rodinná situace, která by mohla nějak ovlivnit aktuální stav žáka. Je také zcela běžné, že rodiče se dobrovolně chtějí zapojit do různých akcí školy. Na druhou stranu se ale rodiče často chodí ptát na své dítě. Obyvatelé vesnic mohou mít i nižší sociální kapitál.

Vesnické školy nezdělávají pouze žáky, ale vytvářejí i podmínky pro volnočasové aktivity. Na které i vymýšlejí aktivity nejen pro své žáky, ale i pro ostatní obyvatele vesnice. Měly by to být různé vzdělávací akce pro všechny občany, pronajímání prostoru a vybavení pro akce obce. Školy se snaží nahrazovat nedostatek občanského vybavení.

4 Politické a ekonomické faktory

Dleflité pro obsah centrální vzdávací politiky v í malot ídním –kolám je p edev-ím zp sob a kvalita pedagogické práce a hospodárn vlofené finance. D leflité je ekonomické hledisko, do hospoda ení –kol zasahuje mnoho prom nných. N které ani sama –kola nem fle ovlivnit, tyto prom nné mohou zap í it, fle náklady na fláka ve stejn velké –kole jsou odli-né. Kolik má dostat ta a ta –kola, to je dosti záludná otázka. Tuto problematiku zpracovala podrobn Mgr. Kate ina Trnková v autoreferátu k diserta ní práci na téma Malot ídní –koly a faktory ovliv ující jejich existenci a fungování.

Ve druhé kapitole se dozvíme řadu poznatků o využití vyučovacího procesu. Malotřídní škola má nespočet specifika, což se týká právě jejího vyučovacího procesu. Nejenom že si přiblížíme organizaci vyučování, ale také si ukážeme o organizacích formách a využitých metodách, které si podrobněji přiblížíme.

Vyučovací proces jako takový je na malotřídní škole stejný jako na škole plně organizované. Jedná se tudíž o proces, který fláka přivede od neviditelné k viditelné, naučit se řízením svých individuálních pochodů učení a přivede jeho myšlenkové pochody do úrovně samotného operativního myšlení. Ovšem problémem je zejména, jak takový proces vést a řídit na malotřídní škole.

2.1 Organizace vyučování

Uf od vzniku malotřídních škol se učitelé snažili co nejlépe organizaci zvládnout vyučování více ročníky najednou tak, aby dosáhli stanovených výchovných a vzdělávacích úkolů a aby co nejlépe konkurovali školám v ostatních třídách. Proto postupem času vznikly tři typy organizace vyučování, a to vyučování v odděleních, vyučování v břížích a cyklech a rozřazené vyučování.

2.1.1 Vyučování v odděleních

Myšlenku rozřazení fláka podle věku vyslovil ufl ve své řDidaktice velkéř v kapitole Idea školky obecné J.A.Komenský. Ovšem trvalo to tři dlouhá století, nefl tato idea pronikla i do malých vesnických škol.

Stalo se tak afl v roce 1805, kdy se školky triviální ve městech, na vesnicích školky jednotřídní, měly rozřazené na dvě oddělení. Do prvního oddělení chodili tzv. slabikanti, abecedáři, tudíž fláci v prvním a ve druhém roce povinné školní docházky. Do druhého oddělení pak vstupovali fláci tzv. tenáři a po třetí, v tomto oddělení zůstávali tři roky. (Sedláček, Musil, 1964)

Vyu ovací proces se lení do dvou základních zp sob výuky, a to na p ímou práci u itele se fláky a na samostatnou práci. Toto len ní se pouflívá i v pln organizované -kole, ov-em na malot ídní -kole se po dobu samostatné práce jednoho ro níku u itel v nuje p ímo druhému ro níku, cofl na pln organizované -kole není.

2.1.1.1.1 P ímé vyu ování

Názorným výkladem p sobí u itel na fláky p ímo. P i tom objas uje nové u ivo, vytvá í základ dovedností a zvyk , seznamuje fláky s po átky tení, psaní, po ítání, kreslení i manuální prací takovým zp sobem, aby pozd ji mohli pracovat samostatn .
Tkoláci se p i p ímém vyu ování u í pozorovat v ci a jevy, vytvá et správné úsudky a orientovat se v nich, podporuje se a podn cuje zájem o práci a u ení, e-ení problém p i vyu ování. Dále u itel diskutuje s d tmi a dává jim co nejv t-í prostor k vyjád ení vlastního názoru. Pat í sem i zji- ování v domostí, ústní zkou-ení a diktáty.

Hlavní úlohou je první fáze u ení, cofl znamená získávání nových poznatk , dovedností a správných návyk dle u itele. I druhá fáze u ení ili upev ování, prohlubování a vyufití získaných poznatk a zdokonalování dovedností je sou ást p ímé práce u itele se fláky. Ov-em druhá fáze je na malot ídních -kolách asov omezena po tem odd lení. ím více je odd lení, tím mén je as na druhou fázi u ení.

Z vý tu toho, co v-echo se má stihnout v p ímém vyu ování je patrné, fle ve výuce na malot ídní -kole je v tomto tro-i ku problém. Tento problém se snaflí vesni tí u itelé alespo trochu vy e-ít roz-í eným vyu ováním (podrobn v kap. 2.1.3).

Nejvíce p ímého vyu ování pot ebují fláci na malot ídní -kole v ni fl-ích ro nících, p edev-ím prvním na po átku -kolního roku. U itel se snaflí, aby fláky, kte í pracují samostatn , moc neru-il, proto se fláky, na které p sobí p ímo a vysv tluje jim danou látku, se p esune nap íklad k tabuli, nebo do jiné ásti u ebny. To ale neznamená, fle by u itel nem l p ehled o práci ostatních ro ník , kte í pracují sami. (Musil, Sedlá ek, 1964)

2.1.1.1.2 Samostatná práce

V prvopoátcích vyuování v odděleních tříd, kterým se uitel nevěnoval v rámci přímého vyuování, jen naslouchali, což uitel sděloval dalším ročníku, se zabývali tichým zamstnáním, aby neruili přímé vyuování ostatních tříd. Tato ukázková funkce měla do jisté míry upevnit funkci. Ale třída se při tichém zamstnání naučila i něco jen přiležitostně, nebyl to záměrný, promyšlený a účelně vyutilý vyuovací cíl, jak je tomu dnes. Někdy ani látka v tichém tónu nesouvisela s přímým vyuováním. Ještě v roce 1870 byli tříd v tichém tónu pouze zamstnání přímým se sebou (jaký to měl být způsob, to už jistě nebylo).

V dnešní době učitel má samostatná práce stejný výchovný a vzdělávací cíl a směřuje k témuž základnímu úkolu jako přímé vyuování. Rozdíl mezi přímým a nepřímým (samostatná práce) vyuováním je způsob, jakým je třída ovlivněna, vedená a jak dále pracuje. V samostatné práci učitel na třída působí pomocí zadaných úkolů, které třída podle jeho návodu samostatně zpracovávají. Je jasné, že v samostatné práci třída pracuje podle svého individuálního tempa. J.B. Jesipov sepsal definici: *Š samostatnou upevnění práce třída, je taková práce, kterou třída konají k dosažení určitého upevnění cíle, vyřešení úkolu daného učitелеm a vyžadujícím, aby třída projeví rozumovou aktivitu. Při tom je na tuto práci vyměřena určitá upevnění doba (ve škole nebo doma)ě.* (Jesipov, 1957, s. 527)

Samostatná práce má i velký výchovný význam, nebo rozvíjí dříve získané myšlení, aktivitu a iniciativu – koláž, jejich vynalézavost, pracovní úsilí, vytrvalost, podněcuje taktéž zájem a tvořivost tříd a poskytuje mnohé příležitosti k pokračování předmětů, vede k cílevědomé činnosti a práci. Dle T. páneka: *Š nadaný je třída vysvětlení slabším, když němu nerozumí, a starají se o správnost výsledků a případných oprav. Při vyuováním slabších spolužáků si nadaný třída svoje v domácnosti nejlépe prohlubuje a utvrzuje.ě* (T. pánek, 1938, s. 81)

Jak už jsme uvedli, třída v níže uvedených případech přebírá přímé vyuování, ale i oni musí zvládnout samostatnou práci, kterou jim učitel vysvětlení ústně i písemně. V prvním ročníku se používá přebírá ústně vysvětlení. Je proto potřeba zadat jim takovou práci, kterou učitel sami zvládnou. Nejlépe se rozvíjí didaktickými hrami,

příloha . 1a), hra k procvičování probíraného článku
ní tichého tení (příloha . 1c).

Pro úspěch žáka při samostatné práci je nezbytné stanovit dostatečný čas na vypracování úkolu, je důležité, aby žáci měli přiležitost zadanou práci dokončit a dosáhnout stanoveného cíle. Naopak ve třídách jsou obvykle žáci pohotoví a bystří, proto připravíme doplňkové úkoly, které ovšem nerozšíříme. Vedeme je také k pevnějšímu vypracování úkolů. Tímto předejdeme tomu, že některý žák v jednom a tomtéž oddělení je již hotov a druhý potřebuje ještě pár minut na dopracování.

Nezbytné po dokončení samostatné práce je její kontrola a hodnocení. Proto i zadané úkoly musí být vypracované tak, aby bylo hned jasné, zda žák úkol splnil. Tato pravidelná kontrola má pracovní, pedagogický a psychologický ráz. Je to jedna z podmínek správné výchovy k práci. Při kontrole poznáváme i způsob práce a její postup, dá se zjistit, jak žák dokáže tvořivě a pečlivě pracovat. Učitel tímto získá nezbytné informace o tom, zda můžeme přejít k dalšímu úvodu, žák musí probírané úkoly ještě znovu vysvětlit a procvičit.

Především na malotřídní škole, z důvodu nedostatku učitelova času na kontrolu samostatné práce hned po jejich vyhotovení, je důležité žákovská sebekontrola. Je mnohem účelnější než vzájemná kontrola prováděná navzájem spolužáky. Pokud žáky naučíme zkontrolovat si po sobě samostatnou práci, rozvíjíme výchovu žáka, nebo sebekontrolu bude používat v každodenním životě. Proto učitel vede soustavně a sleduje své žáky k sebekontrole již od prvního ročníku. Je důležité, aby si své chyby dříve sami opravili. (Musil, Sedláček, 1964)

2.1.1.1.3 Lenění vyučovací hodiny

Práv jste se dočetli, že vyučovací hodina se lení na přímé a nepřímé (samostatná práce) vyučování. Jak má ale učitel malotřídní školy postupovat při rozdělování času v přímém a nepřímém vyučování v rámci jedné vyučovací hodiny? Doba přímého a nepřímého vyučování v každém oddělení se nemá stídat mechanicky po 15 minutách, ale tak, aby dané časové úseky odpovídaly výchovným a vzdělávacím úkolům hodiny.

hodiny slouží pedagogovi při přípravě na vyučovací hodiny. Učitel musí dané schéma zcela dodržet, a to se stává, že učitel nemůže hodiny upravit ani na přímé vyučování ani samostatnou práci. Ovšem úprava může být provedena jen tak, že nevybočí ze zásad stídání základních vyučovacích forem na malotřídních školách.

Učitel je vázán na učební podmínky, na výchovný a vzdělávací cíl vyučovacích jednotky, na obsah látky, na fázi probíraného učiva, na počet ročníků a jejich seskupení, na počet tříd ve třídě a v jednotlivých ročnících, úroveň prospěchu a na zvyklost tříd na přímé vyučování a samostatnou práci. Také na osobnost učitele, jeho schopnosti, zkušenosti a dovednosti při řešení náročných úkolů výchovné a vzdělávací práce ve třídě, obsahující oddělení.

Je patrné, že náročnost učitelů hodin stoupá s počtem souasně vyučovaných ročníků ve třídě. Jsou dvě tendence stídání základních forem v oddělení na malotřídní škole. První požaduje, aby učitel pracoval přímo s každým ročníkem, s nímž se setká vícekrát v rámci vyučovacích hodin. Ta druhá směřuje k tomu, že se stídání obou forem má co nejvíce omezit, tímto se dosáhne co nejvyšší konsolidace vyučovacího procesu.

Vyučovací podmínky se dělí do dvou skupin, jedna skupina je složená z mateřského jazyka, matematiky, cizího jazyka, dějepisu, zeměpisu a přírodovědy, do druhé skupiny patří nauky, ruční práce, kreslení a psaní. První skupina podmínky, především hodiny mateřského jazyka a matematiky, vlivem zastaralých základních vyučovacích forem, jsou nejednotné. Především vlivem používání oddělených úkolů učitel brzo ztrácí soustřednost na práci, dochází k malé uvědomlosti učení a k chabým úspěchům ve výchovném školáku k práci. Dochází i ke ztrátě cíle a smyslu hodiny. Toto učitele nesmírně vysiluje, dochází k časovým ztrátám, vedoucím k zestrnutí a urychlení výkladu učiva. Aby k tomuto nedocházelo, tak se omezuje stídání přímého a nepřímého vyučování. Co se týče druhé skupiny podmínky, tak v nich je zastaralé stídání základních vyučovacích forem zcela normální, ale za předpokladu, že stídání odpovídá povaze práce.
(Musil, 1958)

vyučovací hodiny ve třídě se dvěma ročníky

	Minut	Vyučovací ročník
PP: vysvětlení úkolu pro SP ⁵	10	SP: cvičení jako příprava na písemné vyučování
SP: řešení úkol pro upevnění a docvičení učiva	15	PP: kontrola SP Výklad nového učiva a uložení úkolu pro SP
PP: kontrola SP, opakování a procvičování učiva, úkoly pro SP a uložení domácího úkolu	15	SP: řešení úkol k upevnění vyloženého učiva
SP: závěrečný úkol a individuální cvičení	5	PP: kontrola výsledků SP

Zdroj: Perspektivy poátečního stupně základní školy

Ve třídě se dvěma ročníky se střídá písemná práce učitele s fláky a samostatná práce dětí. To znamená, že pokud se učitel vnuje nižšímu ročníku, tak vyučovací ročník pracuje samostatně. Učitel zařazuje nejprve pracovat písemně s nižším ročníkem, nebo mu slovně vysvětluje, v čem bude spočívat jejich následná samostatná práce. Vyučovací ročník může hned na začátku hodiny pracovat samostatně, nebo si zadání dokáže přečíst sám a je zvyklý na samostatnost v práci. Po této fázi mladší děti pracují samostatně na slovně vysvětleném úkolu u učitele, a ten se jich vnuje písemně staršími flákami, se kterými kontroluje v rychlosti samostatnou práci a vysvětluje jim látku novou. Po výkladu nového učiva učitel zadává staršímu ročníku samostatnou práci, při které si děti upevní poznatky nově vysvětleného učiva. Učitel se také vnuje mladšímu ročníku, nejdříve musí zkontrolovat jejich předchozí samostatnou práci. Po té opakují a procvičují učivo, dojde k zadání další samostatné práce a domácího úkolu. Nižší ročník v poslední fázi pracuje samostatně a učitel kontroluje vyučovací ročníku zadanou samostatnou práci.

⁴ Písemné vyučování

⁵ Samostatná práce

vyu ovací hodiny ve t íd se t emi ro níky

	1. odd lení	2. odd lení	3. odd lení
2	SP	PP	SP
17	PP	SP	SP
13	SP	PP	SP
10	SP	SP	PP
3	PP	SP	SP

Zdroj: Perspektivy po áte ního stupn základní -koly

Organiza ní struktura vyu ovacího procesu ve t íd , ve které jsou spojené t i ro níky, je o mnoho složit j-í. V krátkém úvodu se u itel v nuje p ímo nejmlad-ímu ro níku, aby mu vysv tlil úkoly k samostatné práci. Dal-í dva ro níky pracují samostatn . Nejdél-í ást hodiny se u itel v nuje tomu ro níku, se kterým má v plánu probrat zcela nové u ivo. V tabulce máme uvedeno, fle se bude nejdél-í dobu v novat prvnímu odd lení. Druhé a t etí samostatn pracuje. V dal-ím asovém úseku kontroluje samostatnou práci nejmlad-ímu ro níku a zadává jim domácí úkol, nejstar-í ro ník zatím stále pracuje samostatn . Teprve aflt e se u itel dostane k nejstar-ímu ro níku a s ním kontroluje vypracované úkoly v samostatné práci a zadává jim dal-í a je-t jim zadá domácí úkol. První a druhé odd lení pracují na samostatné práci. Na konci rychle zkontroluje samostatnou práci prvnímu odd lení, které se dneska seznamovalo s novou látkou, proto je d ležit, aby jim samostatnou práci zkontrolovat. Je-t jim zadá domácí úkol na procvi ení nové látky. Druhé a t etí odd lení samostatn dokon uje zadané úkoly.

2.1.2 Vyu ování v b zích a cyklech

V b zích se vyu ovali fláci n kolika ro ník podle společné u ební osnovy obsahující u ivo v-ech ro ník ve t íd . Ze za átku se u ivo probíralo tolik -kolních let, kolik bylo ro ník v odd lení nebo ve skupin dvou odd lení. Pozd ji se vyu ovalo tak, fle u ivo bylo rozd leno do b h ve dvou nebo ve t ech letech. Odd lení se jifl nespojovala pro vyu ování v b zích.

⁶ Samostatná práce

⁷ P ímá práce

va ro níky, bylo u ivo rozd leno na dva b hy, b h A a i ro níky, tak v tom p ípad byly b hy t i, a to b h A, B a C. Fungovalo to tak, že v odd lení o dvou b zích se u ilo v jednom –kolním roce podle u ební osnovy ur ené pro b h A a v následujícím roce pro b h B a op t podle osnovy A atd.

Pro vyu ování v b zích byly i speciální u ebnice ur ené pro malot ídní –koly, ve kterých byl nazna en postup probírání a procvi ování u iva. Pro p íblížení p íloha .2.

Osnovy byly nastaveny tak, aby i fláci, kte í p í-li do odd lení nov , pochopili látku, bez znalosti u iva probíraného v novém odd lení v d ív j-ích b zích. Nebylo to ov-em tak jednoduché zajistit, aby i nov p ícházející flá ci do odd lení pochopili novou látku. Proto se každý rok, ili v každém b hu, u ilo základní u ivo tak, aby na n mohlo navazovat ostatní u ivo (viz. p íloha .3). fláci v prvním –kolním roce skoro celé u ivo pro první i druhý ro ník a druhým rokem opakovali stejné u ivo, co v p edchozím roce. Tímto je zcela jasné, že pokud v rámci jednoho ro níku m lo být probráno u ivo dvou ro ník p edepsané pro pln organizovanou –kolu, tak se nezacházelo do hloubky. Obsah u iva byl chud-í, zkrátka holé kostry u ební látky.

Dal-ím problémem bylo to, že nov nastupující fláci do odd lení se museli nau it veliké množství u iva v prvním roce a ve druhém roce se naopak dozv d li velmi málo nového, tímto se pomalu ale jist ztrácel zájem o u ení. (Musil, Sedlá ek, 1964)

Vyu ování v b zích sebou neslo ádu problém , tímto zp sobem se vyu ovalo pouze do roku 1945. (Vomá ka, 1995)

2.1.3 Roz-í ené vyu ování

Tento typ vyu ování vznikl proto, aby se u itel mohl alespo o n co více v novat flák m p ímo. Nejh e na tom byly první ro níky, které m ly samo sebou nejmen-í po et vyu ovacích hodin a byl velký problém, aby se mohl u itel p ímo v novat jen prv á k m, nebo ze za átku –kolního roku byl problém je samostatn zam stnat.

vedky své práce, proto si přidávali vyučovací hodiny. Ministerstvo školství a zásluhou Václava Medonose, který seznamoval učitele s tímto sovětským způsobem vyučování, se ve školním roce 1951/52 umožnilo tento typ rozícného vyučování vyzkoušet asi 200 školám. V dalším školním roce ušlo se realizovalo rozícné vyučování v 600 jednotlivých školách. Od tohoto roku se rozícné vyučování zavádělo poměrně rychle. Ke dni 30. září 1954 se v naší republice vyučovalo ušl na těchto čtvrtinách jednotlivých škol rozícným vyučováním.

Tento typ napomáhá snížení počtu oddělení v určitých počtu hodin. Je to především jen úprava týdenního rozvrhu hodin o 6 až 10 hodin tak, aby ve vztáhlém počtu vyučovacích hodin byli ve třídě jen fláci n kterých ro ník . Je to zvýšení počtu hodin, ne však pro fláky, ale pouze pro učitele. V těchto hodinách se m flou učitel více v novat p ímému vyučováním, m flou zde vést výklad látky, vysvětluje návod k budoucí samostatné práci a její kontrolu.

Je to především na učiteli, který se rozhodne, zda bude učít více hodin, nebo si ponechá stejný počet hodin jako dosud. Pokud se rozhodne pro učení více hodin, tak potom i p íprava na tyto hodiny je poměrně snadnější, nebo jifl zde nemá všechny ro níky. Dokonce ušl nemusí tak spchat, nebo má více času na studování p ímého a nepřímého vyučování.

V současné době se tohoto vyučování stále vyuffívá. Na dvojitých kolech to vypadá následovně: Do první vyučovací hodiny p íchází pouze jedno oddělení. Ve 2., 3., 4. hodin jsou vyučovány obě oddělení. V 5. hodině se učí pouze druhé oddělení. (Musil, Sedláček, 1964)

2.2 Organizační formy

Organizační formy se nevytvářejí izolovaně, ale vznikaly společně s obsahem učiva a vyučovacími metodami. V současné době jsou organizační formy výsledkem moderních přístupů k vyučovacímu procesu. Organizační forma vyučování je chápána jako *š uspo řádání vn ích organiza ních stránek a podmínek vyučování, v nichfl se realizuje vyučovací proces.* (Neleovská, Spáčilová, 2005). Definice vychází z formální stránky

o procesu vzájemného p sobení u itele a fláka, který uspo ádaných vn j-ích organiza ních podmínkách (mnofství d tí, vymezený prostor, as výuky, vybavení, vzájemné vn j-í vazby mezi kantorem a -koláky). Je nutné, aby vn j-í podmínky byly v souladu s cílem a obsahem vyu ovacího procesu, s didaktickými metodami, zásadami a samoz ejm í nemén d lefitými vnit ními podmínkami.

Co se tý e klasifikace organiza ních forem, tak v dostupné literatu e je hned n kolik kritérií, a setkáváme se s nejednotností len ní podle r zných hledisek. Vybrala jsem klasifikaci podle Ma áka, který rozli-uje t i typy len ní organiza ních forem, a to:

1, podle vztahu k osobnosti fláka

- výuka hromadná
- výuka skupinová
- výuka individuální
- výuka individualizovaná

2, podle charakteru výukového prost edí

- výuka ve t íd
- výuka v odborných u ebnách a v laborato ích
- výuka v díln
- výuka na -kolním pozemku
- výuka v muzeu, v koutku tradic apod.
- u ebn výrobní jednotka (u ební den ve výrob)
- vycházka a exkurze
- domácí úlohy

3, podle délky trvání

- vyu ovací hodina (základní výuková jednotka)

...tka (např. v 1. ročníku, při jazykové výuce apod.)

...jednotka (např. ve výtvarné výchově)

- vysokoškolská lekce, seminář, speciální kurzy apod.

(Maňák, 2003, s. 46)

2.2.1 podle vztahu k osobnosti žáka

➤ Hromadná výuka

V současné době je tato forma vyučování považována za základní. Hromadná výuka, kolektivní nebo také frontální, tyto všechny pojmy znamenají, že jeden učitel vyučuje všechny žáky, kteří jsou přibližně stejní. Třídící se ve stejný čas shodně učebnicové úkoly a používají se k tomu stejné prostředky výuky. Má to své pro i proti. Mezi přednostmi máme zařadit lehčí řízení, ekonomickou úspornost a určitě klady z hlediska sociálně-psychologického a výchovného. K nedostatkům patří především to, že hromadná výuka nepřihlíží k individuálním zvláštěm a schopnostem žáka, ale úroveň výuky se zaměřuje zejména na průměrného žáka. Proto dochází k nivelizující tendenci, stereotypu při postupech a formách práce, ústní formou se předává již hotový poznatek, nedostatek motivace. Tohle všechno způsobuje žákovu pasivitu a jeho nízkou úroveň samostatného myšlení, rychlé zapomínání již osvojené látky, neschopnost propojení teorie a praxe aj.

Všechny ostatní koncepce vycházejí právě z nedostatků frontálního vyučování.
(Nelešková, Spáčilová, 2005)

➤ Skupinová výuka

Ve třídách s jedním postupným ročníkem se nadané děti při skupinové práci nenudí a slabší žáci se taktéž zapojují a je jim vnována větší péče. *ŠNa malotídních třídách povede skupinové vyučování k vytváření oddělení nikoli podle fyzického, nýbrž mentálního vku.* (Lidmil In Vomáčka, 1995). Dříve bylo skupinové vyučování chápáno jako malotídní třída s více ročníky, které nejsou odděleny zdmi, jak je to v plně organizované škole, pouze u stolků a lavicemi ve třídě. To vedlo k tomu, že pokud žák neprosplával v jedné skupině, tak se zastavil i žák v rozvoji v dalších oblastech.

ová práce brána jako prostředek diferenciací flák a
innosti. Možnost, kdy se při skupinové práci
rozvíjí výchova flák , nap .: využít možnosti k rozvíjení schopností d tí orientovat se
v mezilidských vztazích, u ení se toleranci, solidárn ědnat, aktivn ědnat p i
poru-ování platných norem atd.

Hlavní d vod, pro se za alo vyu ovat ve skupinách, je ten, že ve frontálním neboli
hromadném vyu ování se d tí sice u ily vedle sebe, ale ne spolu, to umož ňuje práv
skupinová práce. Rozvíjí se také spousta pro ňivot nezbytných schopností jako nap .
vedení dialogu, kritické hodnocení názor spolufák aj.

Velikost skupiny m ě být r zná, nej ast ji se pouňívají malé skupinky 3 ó 4 leny,
p íp. 3 ó 6 len , existuje i tzv. partnerská výuka se dv ěma leny. Nezáleží ale ani tak
na velikosti skupiny, jako spí-e na cílu skupinové práce. Al. Lewin rozli-il skupiny na
didaktické a výchovné, lze taky uvařovat o univerzálních malých skupinách. Rozli-il
deset hledisek, podle nichž srovnával výchovné a vyu ovací skupiny. Podrobn
následující tabulka.

Tab .7: Hlediska srovnávání

SROVNÁVACÍ HLEDISKO	VÝCHOVNÉ SKUPINY	VYU OVACÍ SKUPINY
1. Dominující cíle	moráln ěspole enské	poznávací
2.Oblast innosti	spole enská, hospodá ská, kulturní, pomoc v u ení	získávání v deckých poznatk
3. Úkoly a jejich zdroje	ňivot t ídy, -koly, lokálního prost edí	vyu ovací osnovy, u ebnice
4. Charakter innosti skupin	mnohostranný, p esahující rámec -koly	více specializovaný, p edm tový, vnitro-kolní
5. Zásady výb ru len	vzájemné sympatie, spole né zájmy	schopnosti, v domosti, dovednosti
6. Vliv u itele na tvo ení skupin	více nep ímý	velmi bezprost ední (p ímý)
7. Velikost skupiny	od 4 do 8 len	4 ó 5 lenná
8. Trvalost skupiny	rok i více	V rámci -kolního roku
9. Role u itele	výchovná	U itel u ebních p edm t
10. Hodnocení práce skupiny	výchovná pé e, sebehodnocení	-kolní známky (klasifikace)

Zdroj: System wychowawczy in státu nascendi

Skupinovou práci nelze jen tak za lenit do výuky, fláci si musí postupn zvyknout pomalými kr ky na práci ve skupinách. Za íná se od nejjednodu—ích v cí t eba organiza ní v ci (rozdávání a ukládání se-it), pé e o kv tiny ve t íd , udrflování úklidu a postupn se p echází k úkol m, týkajícím se výchovn vzd lávacího procesu.

Kdy se skupinovou práci za ít, o tom se vede mnoho spor . Podle Lewina se m fle za lenit do výuky ufl od první t ídy. S tím ale nesouhlasí Melechová a Horák, ti upozor ují na to, fle flák mlad—ího —kolního v ku nemá pot ebu spolupracovat, dostatek organiza ních schopností, a má nedostate n rozvinutou schopnost dorozumívat se pomocí slov. Z toho vyplývá, fle je opravdu pot eba systematické vzájemné spolupráce. (Vomá ka, 1995)

➤ Individuální výuka

Individuální výuka spo ívá v tom, fle flák vykonává nezávislé innosti p i dosahování ur ítého vyu ovacího cíle. Tohoto cíle pak flák dosahuje sám, ne společ n se spolufláky. (Kasíková, 2010)

Podle Vali—ové jsou individuální formy vyu ování *š takové formy ízení u ebních inností flák , v nichfl u itel pracuje s jednotlivcem nebo malou skupinou flák .õ* (Vali—ová, 2007, s. 174)

Koncepce pochází jifl ze starov ku, jedná se tudífl o nejstar—í organiza ní formu vyu ování. V dne—ní dob se tato podoba vyufflívá v podstat ve výuce ur ítých specifických obor p edev—ím um leckých. (Nele—ovská, Spá ilová, 2005)

➤ Individualizovaná výuka

Individualizovaná výuka vychází z idey samou ení. Vzniká na za átku 20. století díky hnutí šnová výchovaõ. Individualizace se mohla uskute nit pouze, pokud se kaflký flák u il sám, proto idea samou ení. Místo vyu ovacích hodin vznikl vyu ovací plán. flák se mohl u it vlastním tempem. U itel byl pouze poradcem, ne ídící slofkou. Tímto se v dne—ní dob ídí daltonský plán (fláci postupovali podle m sí ních plán ,

na další měsíc) a winnetská soustava (programy u iva
na testu mohl flák p ejí k další ásti u iva), ob soustavy
individualizovaného vyu ování vznikly v USA.

Největší výhodou je ta, že samostatná práce respektuje individuální učební
p edpoklady flák a pod izuje jim obsah i formu práce. P i tom se –kolák nau í
organizovat si innosti a cíle, sebehodnotit se a p edev-ím se nau í zodpov dnosti za
svoji vykonanou práci. I zde existují nevýhody, a to k omezení vzájemné komunikace,
spolupráce, a nerozvíjí se sociální vztahy.

U nás existují –koly, které daltonské prvky používají. Nevyu ují ale celou dobu
podle jejich zásad. Jejich rozvrh je len n na tradi ní vyu ovací hodiny a hodiny, které
využívají prvky Daltonského plánu (zde samostatn vypracovávají soubor úkol).
(Nele-ovská, Spá ilová, 2005)

2.2.2 podle charakteru výukového prostředí

V této skupin je ada forem, ale p íblíží Vám pouze jednu, a to vycházku a exkurzi,
nebo v sou asnosti se tato forma velice hodn rozmohla. N kte í auto i vycházku a
exkurzi adí mezi metody. My z staneme u klasifikace podle Ma áka, který je adí mezi
formy. V podstat je to organiza ní forma, ve které se vyuívá ada metod.

Na malot idní –kole je je-t o mnoho více používána, protože zcela vybízí jít s d tmi
na vesnici ven do p írody. Ve velkom stech chvíli trvá, nejl se u ítel se t ídou dostanou
n kam do p írody, samoz ejm i ve velkom stech m flou být pln organizované –koly,
které jsou dob e situovány (v blízkém okolí se rozprostírá les atd.).

Vycházky a exkurze se lení podle r zných hledisek, podle Horáka jsou d leny na:

Za azení do vyu ovacího procesu:

- úvodní
- záv re né

Vztahu k obsahu vyu ování:

- tematické
- komplexní jednop edm tové

(Horák In Vavrdová, 2003)

Mezi vycházkou a exkurzí je rozdíl, proto si tyto pojmy vysvětlíme odděleně. Obě formy jsou využívány mimo školu.

➤ Vycházka

Je jednou z nejčastějších vyučovacích forem. Učitel si musí dobře rozmyslet a připravit vyučování, pokud chce použít tuto vyučovací formu. Umocňuje flákování a smyslové vnímání, rozvíjí také pozorovací schopnosti a myšlení, vytváří pozitivní vztah k přírodě, prohlubuje estetickou výchovu a vytváří takové podmínky, které objasňují a procvičují práva probírané uivo.

Učitel volí zajímavé trasy, které zanechají v paměti flák silné citové zážitky. Volba trasy záleží také na obsahu učiva, místech, kde se škola nachází (regionální příležitosti a zajímavosti).

Důležitá body k vycházce:

- příprava učitele (prostudování mapy a plánu, přečtení literatury o dané problematice, vyzkoušet si sám, zda se vycházka dá zrealizovat v vhodné trase pro fláky, provést vzhledem k tomu, která bude požadovat po dítětech), to všechno a ještě zohlednit potřeby školáků na vycházce musí brát učitel v potaz;

- příprava fláků;

- samotná realizace vycházky (před odchodem ze školy kontrola výstroje dětí, učitel seznámí fláky s trasou cesty, s cílem vycházky a úkoly, které budou provádět, zopakuje pravidla chování a bezpečnosti), na samotném konci trasy učitel shrne a zhodnotí, co se během vycházky dozvěděli a co poznali;

- vyúčtování vycházky. (Vavrdová, 2003)

➤ Exkurze

Exkurze je vycházka, která je spojená s poznáním úkoly, například návštěva muzea, pekárny, průmyslového podniku apod., i návštěva nějaké kulturní památky jako například hrad, zámek, klášter atd. Nejdůležitější je naplánovat, připravit a vše zajistit. Před

Učitel sám prozkoumat danou oblast, aby viděl, co může využít při realizaci exkurze. Důležitým faktorem je i bezpečnost, i když kantor pořídá o průvodce, tak odpovědnost za škáky nese pouze on. (Vavrdová, 2003)

2.3 Výukové metody

V literatu e jsem nenalezla ani vyu ovací metody, které by byly poufívány pouze v malot ídních –kolách. Proto poufiji v–eobecnou klasifikaci metod. Vyu ovacích metod je nep eberné mnofství, vzhledem k tomu, fle chci pouze nastínit tuto problematiku, tak se nebudeme dopodrobna zabývat v–emi metodami, ale jen ur itými, které jsou na malot ídní –kole nejvíce poufívány.

Metody výuky (vyu ovací metody, výukové metody) pat í mezi základní kategorie –kolní didaktiky. Samotný pojem šmetodaž je eckého p vodu (methodos, meta hodos) a do e–tiny se p ekládá jako cesta, pop . cesta sm rem k cíli. (Ma ák, 1997, s. 5)

Podle Nele–ovské je pojem vyu ovací metoda chápan jako *šzp sob (postup, cesta) spole né innosti u itele a fák vedoucí k dosafení plánovaných výukových cíl .ž* P edstavuje procesuální stránku vyu ování a upravuje vnit ní podmínky, cofl znamená, fle kantor vlivem vyu ovací metody navozuje, usm r uje a ídí vnit ní my–lenkové a poznávací procesy d tí. (Nele–ovská, Spá ilová, 2005, s.150)

L. Mojflí–ek sepsal vystifln j–í definici výukové metody: *Je to špedagogická ó specificky didaktická aktivita subjektu a objektu vyu ování, rozvíjející vzd lanostní profil fáka, sou asn p sobící výchovn , a to ve smyslu vzd lávacích a také výchovných cíl a v souladu s vyu ovacími a výchovnými principy. Spo ívá v úprav obsahu, v usm rn ní aktivitu subjektu a objektu, v úprav zdroj poznání, zájm a postoj .ž* (Mojflí–ek, 1975, s. 16)

Vyu ovací metoda není izolovaná, ale úzce souvisí s obsahem hodiny, cíly výuky a vyu ovacími zásadami, je podmín na volbou organiza ních forem a dal–ích prost edk

2.3.1 Klasické výukové metody

Klasické výukové metody jsou takové, které se používaly už od počátku školní docházky nebo nedlouho poté. Bez těchto metod by se učení vedlo výukový proces. Mezi klasické výukové metody patří metody slovní, metody názorné - demonstrační a metody dovednostní - praktické.

a) metody slovní

Používají se nejčastěji, proto jsou brány za základní a doprovodné pro všechny další metody. Díky nim žáci nejenom získávají základní informace, ale také je vedou k rozvíjení vyjadřovacích schopností, myšlenkových operací a poznávacích procesů a také k autoregulaci svého chování, jeho postojů a názorů. Jsou velice významným motivačním prostředkem. Pokud se však slovní metody používají příliš často, může se stát, že to povede k verbalismu a formalismu, což znamená, že si žák zapamatuje pojem, ale nezná jeho obsah. Tyto metody se dělí do dvou základních skupin a to na metody slovní monologické (vyprávění, popis, vysvětlování) a na metody slovní dialogické (rozhovor, dialog a diskuse) a metody práce s textem.

Metody monologické

Podle Vališové jsou metody monologické založené na využití souvislého mluveného projevu jednotlivce učitelem i žákem. Mnohdy bývají tyto výukové metody chápány jako rozmanité varianty, kdy učitel vykládá, popisuje, vysvětluje, zatímco žáci naslouchají. (Vališová, 2007, s. 196)

o Vyprávění

Zprostředkovává určitý děj, událost nebo příběh. Využívá se především jako motivační prvek pro žáky. Přispívá na žáky emocionálně, to podporuje jejich vnímání, představitost, paměť a myšlení. Vyprávění by mělo být barvitě, bohaté na představy a citově působivé a mělo by mít spád. Na prvním stupni se využívá především ve výuce českého jazyka, a to hlavně ve čtení a literární výchově, dále v dramatické výchově, ve

írodov dy. Opat il sestavil 4 základní pořádky p i

1, srozumitelnost slovního projevu spo ívající ve z etelné mluv , správné dikci a v poufívání výraz , kterým fláci rozum jí,

2, vypráv ní musí ve svém pr b hu vyvolávat ve v domí flák odpovídající p edstavy,

3, vypráv ní o neznámých pojmech musí být doprovázeno odpovídajícím názorem,

4, vypráv ní u itele musí být vřdy flivé a p ednesené se zaujetím.

(Opat il, In Nele-ovská, Spá ilová, 2005, s. 155)

o Vysv tlování

Tato forma vede fláky k porozum ní, upozor uje je na vzájemné vztahy, souvislosti, a odhaluje p í iny. Vyuffívá se na prvním stupni ve výuce v ch p edm t . Vysv tlování je sou ást rozvoje poznávacích proces , umofl uje flák m pochopit danou látku, zapamatovat si ji dlouhodob ji a trvale si ji uchovat ve své pam ti. Je zde velice d lefitá zp tná vazba. U itel proto b hem svého výkladu klade otázky, aby se fláci zapojili do procesu objas ování a u itel si vyzkou-el, zda d ti dané látce rozumí, nebo jim to má vysv tlit jinak. (Nele-ovská, Spá ilová, 2005)

Petty uvádí dva základní principy pro schopnost správn vysv tlit flák m na prvním stupni danou látku.

1, Vysv tlení musí být srozumitelné. Vysv tlení je srozumitelné tehdy:

- pokud navazuje na dosavadní zku-enost flák ,
- vychází z konkrétního p íkladu,
- je spojeno s kladením otázek flák m,
- u itel vyuffije dostupný názorný materiál.

2, U ební látka musí být prezentována tak, aby byla snadno zapamatovatelná. Pro snadnou zapamatovatelnost je t eba:

- poloflit d raz na hlavní my-lenky, a to i za cenu ur ítého zjednodu-ení,
- jednotlivé prvky u iva by nem ly být atomizovány, látku je t eba prezentovat jako systém. (Petty, 1996, s. 120)

náro n j-í monologické metody. Nejenže musí uitel
usí znát podrobn zvlá-tnosti poznávacích proces fláka
mlad-ého -kolního v ku, a také obm ovat výklad podle dané situace.

Metody dialogické

Dle Vali-ové š *Jde o komunikaci nejen dvoustrannou, ale i mnohostrannou, nejen jednosm rnou, ale i vícesm rnou í Krom pln ní základního vzd lávacího cíle jejich využití umofl uje uskute ovat také cíle dal-í (zapojení do týmového e-ení problém , obhajování stanovisek, p esnost formulací atd.).* (Vali-ová, 2007, s. 200)

Na prvním stupni základní -koly je nej ast ji uřivanou dialogickou metodou rozhovor.

o Rozhovor

š *Rozhovor jako výuková metoda sice úzce navazuje na b fné hovory a besedy, které vedeme v kařdodenním styku se svými p áteli a známými, ale sou asn se od nich podstatn li-í svou zam eností, cílev domostí a náro ností* (Ma ák, 2003, s. 69)

Cíl rozhovoru m fle být n kolik: Motivace flák , vyvození nových poznatk , opakování a procvi ování látky, nebo její ov ení. Rozhovor je pro uitele nesmírn d leffitý. Zaji-uje mu totiž okamffitý signál, zda fláci uivo pochopili í ne. Uitel reaguje okamffit na chybné odpov di flák , aby se nestalo, fle si n kdo látku zapamatuje -patn .

Máme n kolik typ rozhovoru:

1, Motiva ní ó aktivizuje fláky, vzbuzuje u nich motivaci, zájem o danou látku. Pouřívá se p ed navozením nového u iva a vychází ze zku-enosti -koláka.

2, Vyzovovací neboli sokratovský ó Uitel pomocí vhodn zvolených otázek vede fláky k p emý-lení a vyvozování nových poznatk . Vychází z logického úsudku. fiák pomocí uitelových otázek hledá souvislosti, vztahy, objevuje nové skute nosti a fakta.

3, Objevný neboli heuristický í problémový ó zam uje se jak na my-lenkovou innost díte, tak í na jeho badatelskou aktivitu. Uplat uje se zde pozorování, srovnávání, usuzování, hledání souvislostí a formulování záv r . Je asi z ejmé, fle p íprava takového typu rozhovoru je pro uitele asov náro ná.

ho si flák opakuje a upev uje látku a také sloufí
iva.

5, Diagnostický ó u itel poufívá tento rozhovor k tomu, aby si ov il, na jaké úrovni si flák u ivo osvojil. Zam uje se p edev-ím na pochopení a porozum ní u iva základního a zda dít m fle danou znalost aplikovat v konkrétních p ípadech.

K rozhovoru pat í nezbytn otázka. Bez správn položené otázky by nebylo možné vést rozhovor. Z naplánovaného rozhovoru by se mohl stát monolog, nebo by nebylo fládné dít schopno odpov d t na položenou u itelovu otázku. Existuje tzv. Bloomova taxonomie dovednosti my-lení, pomocí nífl vychází podrobn j-í klasifikace otázek. Podle Blooma existují otázky nífl-ího ádu neboli reproduktivní a otázky vy-ího ádu tj. produktivní. Mezi reproduktivní otázky adíme:

- Znalost: š Kdoí Coí Kdeí Kdyí Jakí ? õ
- Porozum ní: š Co znamenái ? Jak bys vysv tlíí ? õ
- Aplikace: š Jaké jsou dal-í p íkladyí ? õ

Produktivní otázky jsou zam ené na:

- Analýzu: š Jaké jsou ástíí , znakyí , d kazyí ? õ
- Syntézu: š Jak bychom mohli shrnoutí , ut ídití , sjednotítí , vy e-ítí ? õ
- Hodnocení: š Co si myslíte oí , jak hodnotíteí , podle eho posuzujeteí ? õ

(Bloom In Spá ilová, Nele-ovská, 2005, s. 158 ó 159)

Nejvhodn j-í je postupné zvy-ování my-lenkové náro nosti otázek, tudífl nejprve se za ínáme ptát jednoduchými otázkami a postupn zvy-ujeme náro nost kladených otázek. Ke slofít j-ím otázkám, ke kterým ufl dít pot ebuje zvládat náro n j-í my-lenkové operace, pat í otázky problémové. Ty jsou len ny na otev ené otázky nap : Jak lze vysv tlít vznik bou ky? A na uzav ené otázky, mezi n pat í zji- ující, to znamená, fle na danou otázku odpoví flák ano í ne, a na dopl ující, nap : Kdy se narodilí ? (Nele-ovská, Spá ilová, 2005)

Práce s textem

Jedná se o jednu z nejstar-ích a nejd lefít j-ích metod. š *Postupy, p i nichfl je podstatou innosti práce s textem a kde je zdrojem poznání p edev-ím slovo, m fleme vy lenit jako samostatnou skupinu metodí* Jedním ze základních úkol u itele je

Podle Ma áka se ukáfle, zda flák tuto metodu ovládá, a to tak, fle dovede:

- vy lenit a ozna it v textu (nap . podtrfením, barevným zvýrazn ním) klí ové informace a hlavní my-lenky,
- stanovit vztah mezi t mito informacemi,
- uspo ádat klí ové informace podle ur itého kritéria,
- vyjád it uspo ádané informace graficky,
- prezentovat obsah textu vlastními slovy,
- zaujmout k hlavním my-lenkám textu vlastní stanovisko,
- zformulovat otázky k textu,
- doplnit text vlastním hodnotícím komentá em.

(Ma ák, 2003, s. 65)

V primární -kole se pouflívá tzv. tení s výkladem. Spo ívá to v tom, fle fláci postupn p ed ítají jednotlivé ásti ur eného textu a rozebírají je a objas ují pod vedením kantora. Tímto se u í textu porozum t, vystihnout jeho podstatu a seznamují se s novými pojmy. U í se také kriticky analyzovat text, vytáhnout z n j jen to podstatné, diskutují o obsahu textu a vypisují z n j hlavní body. To bývá spojeno s písemným záznamem, s po izováním výpisk . Nejprve společ n s u ítelem si vypisují zápisky, pak ve skupinkách nebo samostatn se snaflí vystihnout podstatu lánku. Toto v-echo nemá vést jen k osvojení samotné metodické dovednosti, ale i k vytvo ení pozitivního vztahu ke tení knih.

b) metody názorn -demonstra ní

Mezi tuto skupinu metod pat í pozorování (je sou ástí p edvád ní, nebo by nebylo p edvád ní hodnotné, pokud by se neodehrávalo společ n se zám rným a kvalitním pozorováním) a p edvád ní (pom cek, pokus nebo inností, které se pouflívají ve výuce v-ech p edm t). Pro fláky mlad-ího -kolního v ku nesmírn pot ebné, nebo se vyuflívá p í t chto metodách p ímé p sobení na jejich smysly. (Nele-ovská, Spá ilová, 2005)

K dovednostn -praktickým metodám pat í ncvik pohybových a praktických dovedností, flákovské pokusy a jiné laboratorní innosti, grafické a výtvarné práce.

- o Praktické a pohybové dovednosti

Pod tím si p edstavíme ur ité motorické aktivity, innosti ruky a produktivní práci. V primární -kole si -kolák osvojí adu praktických pracovních inností. V rozvoji jemné motoriky je to nap . psaní, rýsování, modelování a hra na hudební nástroj. V rozvoji hrubé motoriky jsou to nap . pohybové dovednosti ve výuce t lesné výchovy. V-echny tyto dovednosti se rozvíjejí v rámci p edm t psaní a tení, praktické innosti, výchovy, ale i v dal-ích p edm tech.

2.3.2 Aktivizující výukové metody

Mezi aktivizující výukové metody adíme takové metody, které se snaží o modernizaci vyu ovacích metod. Pat í sem nap . diskusní, situa ní, inscena ní, problémové metody a didaktická hra. V sou asnosti jsou stále více vyuffívány.

- o Situa ní

Metoda hledá postupy vedoucí k vy e-ení ur ité konkrétní situace. fiáci jsou aktivní, je jim p edlofen problém a oni mají navrhnout, jak by danou situaci vy e-ili. Probíhá to za pomoci diskuse bu v rámci skupiny, i celé t ídy. Tímto se u í analyzovat okolnosti situace a kriticky rozhodují o dal-ím postupu p i e-ení problému. Motivy m flou být r zné, nejlépe pro fláky nejmlad-í jsou takové, které jsou blízké jejich flivotu, tak nap . -ikana, pomoc p i nehod , chování v divadle atd.

- o Inscena ní

D ti jsou p i této metod zcela vtafleny do d je, nebo hrají ur ité role, které si samy proflívají. Pomocí dramatických prvk se mohou chovat podle sebe (v reálných situacích ó Jak by ses zachoval, kdyby n kdo ublifloval zví eti? I nereálných ó Co bys d lal, kdybys m l kouzelný plá- ?) Nebo podle p edepsané role. fiáci si tímto rozvíjejí nejenom poznávací procesy (my-lení, p edstavivost, tvo ivost), ale hlavn emocionální a

didaktický prvek při rozvoji osobnostní a sociální stránky

○ Didaktická hra

Didaktickou hru Vališová definuje *š jako seberealizaci hráčů, řízenou určitými pravidly a sledující výchovně-vzdělávací cíle. Pokud jde o její libovolnou intenzitu o posuzování jejího výsledku s ohledem na podobu skupiny (skupiny, družstev), jde o soutěžní fláček*.
Pedagogicky nejúčinnější jsou soutěžní hry (Vališová, 2007, s. 207)

Tato metoda je komplexní aktivitou, která rozvíjí rozum, city, vliv, zručnost, tvořivost i fantazii dítěte. Hrou ani hráč nepoznává, že se nachází, je to jeho přirozená intenzita, při které dochází též k vývoji sociálních vztahů uvnitř skupiny, a tím se vytváří klima třídy. Používá se i při motivaci. Správná didaktická hra má didaktický, pedagogický i psychologický účinek. Účinně pomocí didaktické hry můžeme zjistit stav v domácnosti a dovedností i úroveň citové a sociální stránky dítěte.

Její základní prvky jsou:

- Úkol ve hře, který je podřízen vlastním didaktickým cílům (zajímavý a přímý).
- intenzita ve hře: je přesně určena a vymezena, hráčovi se musí zdát, že si jen hraje a neúspěšně.
- Pravidla hry: organizace intenzity, určuje, co hráč smí dělat a co ne. Je zde použita výchovná funkce. Pravidla jsou jasná, konkrétní a jednoduchá, která odpovídají v konkrétním zvláštnostem hráče.
- Výsledek hry: neboli řešení úkolu. Hodnocení i přebíhá hry a odměna jsou zde významnou složkou. Očekávání hráčů spravedlivého hodnocení jejich výkonu a pochvala za něj.

Musí také dodržovat určité pravidla:

- respektování v konkrétních a individuálních zvláštností dítěte;
- obsah hry má být přímý prostředím, ve kterém se hra bude odehrávat, pomocí metodám, které budou při aktivitě použity;
- dobrá organizace a jasné vysvětlení pravidel;
- vyhodnocení a okomentování, zda bylo dosaženo stanoveného cíle.



*Your complimentary
use period has ended.
Thank you for using
PDF Complete.*

[Click Here to upgrade to
Unlimited Pages and Expanded Features](#)

Učitel využíval pro žáky prvního stupně metody didaktické hry. Nejčastěji používal soutěžní hry, nebo hry, v nichž žáci v skupinách se měly vlivem hry třídu rozdělit na skupinky a nestmelit se jako celá třída. Je proto lepší využívat hry, kde si žáci navzájem pomáhají, spolupracují spolu, tzv. kooperativní hry. (Nelešovská, Špáčilová, 2005)

V této kapitole si p e teme o výhodách a nevýhodách –kol na vesnicích. Ke specifík m pat í i role u ítele a fláka, o nich se také zmíníme. V neposlední ad si p e teme n co o vyu ovacích zásadách, jejich dodrfování ve vyu ovacím procesu je v rámci malot ídní –koly taktéfl velmi specifické.

Malot ídní –koly jsou sou ástí flivota na vesnicích. Pokud má jakákoliv vesnice malot ídní –kolu, tak se o ni snaflí co nejlépe starat. Pokud by totiž byla –kola zru–ena, tak by se mohlo stát, fl se rodiny s d tmi p est hují do jiné vesnice, kde –kolu mají, aby jejich ratolesti nemusely dojífld t hned na prvním stupni. Proto je nezbytné, abychom se v rámci t etí kapitoly zmínili o významu –koly pro obec.

3.1 Výhody malot ídních –kol

- Vyu ování v odd lení, kde jsou d ti o mnoho více obohacovány nefl ve vyu ování ve vícet ídní –kole. Dít totiž propracovává u ivo v dob nep ímého vyu ování. To vede k lep–í znalosti pravopisu a po t a tiché tení pro n není fládný problém. fláci jsou rovn fl samostatn j–í, nebo jsou nuceni se u ít sami, sami psát, po ítat, kdefto na pln organizované –kole se toto odehrává v t–inou p i kolektivním vyu ování, kdy se mnoho asu propovídá. (Lidmila, 1948)

- Práce v týmu, v heterogenní skupin , vy–í míra tolerance, to v–echno je u flák malot ídní –koly b flné. Tflkoláci v pln organizovaných –kolách mají s t mito schopnostmi a dovednostmi v t–í problém. (Ku erová, 2010).

- Mocná výchovná hodnota, u ítel se totiž stává pro fláky druhým otcem í matkou. Jak ufl jsem d íve uvád la, u ítel zná sociální pom ry fláka, vidí lépe do jeho flivota, tím pádem m flé lépe a jist ji fláka vést po stránce mravní. (P íhoda, 1937?)

- Tflkola je kulturním st ediskem obce a u ítel významným kulturním ínitelem. (Horák, 1946)

ních –kol

- Nejv t-í nevýhodou vyu ování na malot ídní –kole je ekonomická stránka. Provoz malé –koly bývá v t-inou mnohem nákladn j-í neř na v t-í –kole, proto jsou náklady na jednoho fláka vy-í. Kv li tomu se dochází k ru-ení mnoha vesnických –kol.

- Náro n j-í organizace vyu ování u itelem. U itel musí být zku-ený, pokud mořno speciáln p ipravený. Bohuřel pedagogické fakulty se zam ují na vzd lání u itel na primárním stupni na –koly pln organizované, malot ídní –koly jsou probírány pouze okrajov , i co se tý e praxe.

- U itel na malot ídní –kole u í i p edm ty, které mu nejsou moc blízké, poloodborností u itele jsou d ti po-kozovány.

- Vesnické –koly nemají v t-inou tolik finan ních prost edk , aby mohly být materiáln vybaveny jako –koly pln organizované. Ov-em není to pravidlem. (Horák, 1946)

- Od doby, co se striktn nedodrřuje spádovost primární –koly, rodi e asto d ti vozí do m stských –kol. Mohou si totiž sami zvolit základní –kolu, do které budou jejich d ti chodit. Pokud je samoz ejm vybraná –kola p íjme. Mají za to, ře stejn od -esté t ídy budou chodit do m stské –koly. (Ku erová, 2010)

3.3 Role u itele

Poslání u itele na vesnické –kole podle M.Bubra: *řU itel se stává sjednotitelem, prost edníkem mezi jedincem a okolím, porodní bábou, s jejíř pomocí se jedinec znovu do spole nosti, je uvád n do jejich nejřiv j-ích proces í ř.* (Vomá ka, 1995)

V dne-ní dob je nejv t-ím smyslem a cílem vzd lávání, aby u itel: *řvybavil v-echny fláky (vychovávané jedince) souborem klí ových kompetencí na úrovni, která je pro n dosafitelná, a p ipravil je tak na dal-í vzd lávání a uplatn ní ve spole nostiř* (RVP, 2005)

... a ízek (1988) n kolik slofek zp sobilost i u itele pro

úsp -ný výkon jeho povolání:

- Odborná zp sobilost (na základ pedagogické, didaktické, psychologické aj. p ípravy)
- Výkonová zp sobilost (pracovní zdatnost podmín ná fyzickou a neuropsychickou schopností k zvládání pracovního vyp tí aj.)
- Osobnostní zp sobilost (vlastnosti v le a charakteru, sociální zralost, schopnost mezilidských vztah aj.)
- Spole enská zp sobilost (p edev-ím morální vlastnosti u itele jako nositele ur itých hodnot)
- Motiva ní zp sobilost (ztotožn ní s rolí u itele, angažovanost pro její realizaci).õ (J. Pr cha, 2002, s. 32).

V-echny tyto zp sobilosti se rozvíjejí postupem asu. V rámci celé své praxe se kantor dále vzd lává, ze svých vlastních chyb se pou í a snaží se je znova neopakovat.

Jak ufl jsme se do etli v této diplomové práci, tak u itel na malot ídní -kole má o mnoho více práce nefl u itel na -kole pln organizované. Jen zku-ený pedagog dokáffe bez sebemen-ího zaváhání zorganizovat vyu ovací hodinu pro více jak jeden ro ník sou asn . (Lidmila, 1948)

Aby toto zvládl, musí si i velice zku-ený pedagog plánovat kařdou jednotlivou vyu ovací hodinu. Musí si rozvrhnout, na em a jak dlouho bude pracovat s d tmi. Snaží se o šzabavení v-ech ro ník na celou hodinuõ, kdyby m l totifl n jaký ro ník chvíli as a byl bez práce, mohlo by se stát, fle by vyru-oval ostatní d ti. To zaru uje samostatná práce, co je nezbytné, je to, fle kařdou samostatnou práci si u itel musí pe liv projít a pop emý-let, co by mohlo d lat n jaký problém a zam ít se na tento bod p i vysv tlování samostatného úkolu. U itel nad p ípravou vyu ovací hodiny stráví velice mnoho asu, je proto normální, fle si lidé myslí, fle u itelé na malot ídních -kolách nemají as na nic dal-ího. (Musil, Sedlá ek, 1956)

U itelé na malot ídních -kolách nejsou zcela izolování, je pravda, fle po et pedagogických pracovník by se dal spo ítat na prstech jedné ruky, u itelé nekomunikují pouze se svými spolupracovníky na -kole, ale získávají profesní impulzy i

ných základních –kolách. V t–inou se setkávají u itelé
i navzájem sdílují své zkušenosti a radí si. Nadpolovi ní
v t–ina editel odpov d la, fle spolupracují s n jakou –kolou v okolí. Spolupráce se
týká t eba organizace akcí pro fláky obou nebo více –kol, jak sportovních, kulturních, tak
r zných výlet . V nedávné době se spolupráce –kol týkala i tvo ení TWP⁸.

Dal–ím krokem ke šzru–ení izolaceõ vesnických u itel je téfl vlna internetu a
telekomunika ních sítí. Není proto problém pes internet komunikovat s dal–ími
pedagogy a inspirovat se jejich zkušenostmi. K tomu dnes již slouží r zné pedagogické
portály, zde sdílí –koly metodické dokumenty, mohou zde i nakoupit pom cky k výuce.
To velice usnad ůje práci kantor m, ale musí mít trp livost, nefl najdou to, co hledají.
Na internetu je toho nep eberné množství, ale je pravda, fle se nedá v–echo pouflít.

Pro erstvé absolventy vysokých –kol není práce na vesnické –kole p íli–lákavá. Na
základ –et ení Trnkové, Chaloupkové a Knotové více nefl v polovin –kol v R
minimáln jeden pedagogický pracovník nemá odbornou kvalifikaci. Je to tím, fle
editelé nemohli sehnat na dané místo nikoho s odbornou kvalifikací. Zam stnání
nekvalifikovaného pedagogického pracovníka je pesn vymezeno v zákon . 563/2004
Sb.

I u itelé se musejí dále vzd lávat, pro pedagogy vyu ující na malot ídních –kolách
jsou ale ztífleny podmínky tohoto dal–ího vzd lávání. Týká se to nejenom vy–fho
finan ního obnosu, ale i asu. Nemohou totífl fláky p enechat jinému kolegovi, nebo je
jich na malot ídní –kole tak akorát. (Trnková, Chaloupková, Knotová, 2009)

3.4 Role fláka

Z hlediska pedagogické teorie v malot ídní –kole se dostane flákovi plnohodnotného a
v–estranného vzd lání. Jsou zde po etn o mnoho men–í t ídy, ve kterých budou mít d tí
více mořností se verbáln projevit a pedagog se jim m fle více individuáln v novat.
Pocit sounáleflitosti a tolerance flák asto poci ůje na vlastní k ífi. Záleflí samoz ejm na
osobnosti u itele, jak se fláci ve vyu ování chovají. Ov–em je z ejmé, ím mén flák ve
t íd , tím mén práce p í udržení kázn . D tí, které nav–t vují vesnickou –kolu, jsou

⁸ Třkolní vzd lávací program, který vychází z Rámcového vzd lávacího programu viz. kap. 1.2.1

ti—í, k tomu jim pomáhá samostatná práce. Nebo p i ní
u-ily u itele a dal-í ro ník p i p ímé práci. (Trnková,
Knotová, Chaloupková, 2010)

Podle Musila p sobí na zdraví to, zda dít nav-t vuje -kolu v obci, kde flije. Je totiž
u-et en ranního a odpoledního stresu p i doprav do -koly v jiné vesnici i m st . Mohlo
by se taky stát, fle by nastoupil do jiného autobusu, nefl má. (Musil, Sedlá ek, 1964)

Kolektiv flák na malot ídní i pln organizované -kole se vyvíjí rozdíln . V malot ídní
-kole spolufláci spolu flijí kolektivn , jestli mezi nimi jsou n jaké rozdíly, tak nemají
problém s tím, fle nap . zm ní flexibiln pravidla i normy, aby si ve volném ase mohli
spole n hrát. Kdefto d ti v pln organizované -kole se spolu baví jen podle zájm ,
vytvá ejí tím men-í skupinky. Pokud by cht lo n jaké dít do jifl vytvo ené skupinky,
tak to není v bec snadné. Velikost -koly proto vede k vytvá ení zcela jiných sociálních
vztah , návyk a postoj . (Petlák, 1998)

fláci malot ídní -koly mají stejnou p íležitost ke vzd lání jako flák na v t-í -kole.

V pln ní výchovných a vyu ovacích úkol se malot ídní -kola nemá za co styd t, je na
stejně úrovni, jako pln organizovaná. flák nijak nestrádá v sou asnosti tím, fle chodí do
malot ídky v oblasti u ení a u ebních výsledk , ani v oblasti sociálního rozvoje.
Naopak, fláci z vesnických -kol se seznámí v rámci vyu ování s v t-ím mnofstvím
u ebních a vyu ovacích postup a získají více zku-eností s r znými sociálními vztahy
mezi spolufláky. (Petlák, 1998)

3.5 Didaktické zásady

Ze za átku byly didaktické zásady sestaveny na základ zku-eností u itel , postupem
asu se up es ovaly a byly dopl ovány na základ v deckého zkoumání v rámci
pedagogických a jiných disciplín, nejvíce psychologie, logiky, kybernetiky atd.

*šDidaktické zásady jsou obecné pořadavky, které v souladu se základními
zákonitostmi výuky a s výchovnými a vzd lávacími cíli ur ují její charakterõ (Kalhous,
Obst, 2002, s. 268).*

P ehled didaktických zásad dle Kalhousa a Obsta:

rozvoje osobnosti žáka,

- Zásada individuálního přístupu k žákům,
- Zásada spojení teorie s praxí,
- Zásada uvědomlosti a aktivity,
- Zásada názornosti,
- Zásada soustavnosti a přiměřenosti.

(Kalhous, Obst, 2002, s. 269).

- Zásada komplexního rozvoje osobnosti žáka

Při této didaktické zásadě se rozvíjí všechny tři složky osobnosti dítěte. Oblast kognitivní, neboli poznávací, afektivní, jinými slovy postoje, a psychomotorická. Uitel při didaktické analýze u žaka musí vystihnout jeho hodnotu a stanovit výukové cíle, metody a formy, aby došlo k rozvoji těchto složek osobnosti žáka.

Při spojených rolích na malotřídní škole se žáci navzájem respektují, tolerantní a ohleduplné chování je na denním pořádku. Starší žáci působí na mladší, dalo by se říci, že jsou jejich vzorem. Třeba se snaží vychovat silné a zdravé sebevdoměškoláky.

„Může nést sama škola plnou odpovědnost za komplexní vývoj osobnosti žáka?“
Tuto otázku si položil Kalhous s Obstem (2002, s. 270)

- Zásada vdeckosti

Zásada se v této chvíli netýká žáka, ale samotného pedagoga. Každý uitel by se měl v průběhu své praxe neustále vzdělávat, ať už sám, nebo pomocí různých rozličných vzdělávacích programů pro kantory.

„Od uitele se očekává, že využívá všechny možnosti k soustavné aktualizaci svých poznatků.“ (Kalhous, Obst, 2002, s. 270)

Intuitivně, který má ve třídě více než jeden ročník, by měl zachovat individuální přístup ke každému fláku. Sice to vypadá, že je to pro něj těžší než pro učitele, který učí na plně organizované škole, ale opak je pravda. Jde o to, že je v malotřídní škole v jedné třídě několik ročníků, ale v každém ročníku je o mnoho méně dětí než na plně organizované. To znamená, že v malotřídní škole má flák v třídnici se prosadit, nebo má méně počet svých vrstevníků. Flák, který zvládne učivo svého ročníku snadněji než druhí, se může novat učivo staršího ročníku. To umožní učit učitelem, aby se v novém dětem, které to potřebují. (Kasper a Kasperová, 2008)

➤ Zásada spojení teorie s praxí

Důležitá je, aby osvojování teoretických v domostech školák bylo funkčně propojeno s jejich praktickým uplatněním. Spojení školy se životem není pro malotřídní školu žádný problém. Vždy je zcela běžné, že škola pomáhá v něm občanům vesnice se kulturně nebo v domovní vzdělávat. Rodiče se také mohou zapojit do chodu školy, například když se organizuje kulturní akce, výlet atd. (Nelešovská, Špáčilová, 2005)

➤ Zásada uv domlosti a aktivity

Učitel vyjadřuje požadavek, aby flák vykonával jednotlivé činnosti ve využití učiva, tj. aby si byl v domě jejich smyslu a významu, aby rozuměl tomu, co a proč se učí. (Nelešovská, Špáčilová, 2005)

Když flák pochopí co a proč se učí, tak tímto si vytváří pozitivní vztah k učení. V malotřídní škole se dokonale uplatní tato zásada, nebo starší flák, který danému učivu rozumí, může vysvětlit svému mladšímu spoluflákovi vlastními slovy učivo. Na druhou stranu flák, který chápe učivo snadněji, může být podněcován učivem staršího ročníku. (Fischer, 1997)

➤ Zásada názornosti

Požadavkem je to, *šablonami písemných činností vycházeli ze smyslového vnímání předmětů a jevů.* (Nelešovská, Špáčilová, 2005, s. 144)

člověkem, který chce, aby učitelé učili tak, aby přispívali na co nejvíce smysl .

Přede vším se zásada názornosti používá u žáků mladšího školního věku, kdy jejich myšlení je konkrétní. Později se z konkrétního myšlení přechází na abstraktní. Pomocí smyslového vnímání si žák může představit věci a jevy, které zpracovává v pojmy a poté v obecnější kategorie.

Využívá se přede vším ve výuce s pomocí názorných demonstračních metod. Používají se k tomu různé učební pomůcky i didaktická technika.

Často se propojuje se zásadou propojení teorie a praxe. Žáci si nejlépe zapamatují například dané období tím, že navštíví expozici téhož období v muzeu. Čím více smysly žák vnímá, tím lépe si zapamatuje. (Nelešková, Špáčilová, 2005)

➤ Zásada soustavnosti a přiměřenosti

Zásada soustavnosti souvisí těsně se zásadou vědeckosti. Žáci si mají osvojovat vědomosti v určité soustavě. Pod pojmem soustavnost si představíme určitou logickou souvislost vědomostí, ve které jedno vyplývá ze druhého bez jakýkoliv mezer. Další poznatek je prohloubení poznatků předchozích. Tudíž nové učivo nadstavuje učivo předchozí.

Při využití na malotříškolce musí učitel myslet na to, že žáci 1. a 2. ročníku bystrost a jasnost svého smyslového vnímání teprve rozvíjí, že potřebují vnímat více smysly. (Grulich, 1953)

3.6 Význam malotříškolky pro obec

Škola nesmírně pomáhá při rozvoji samotné obce. Podle výzkumu životní strategie lidí na venkově (2005), který provedla Trnková, Chaloupková a Knotová, skoro 80 %

m, fle -kola zlep-uje kvalitu ob anské vybavenosti na
vává, Knotová, 2009)

Jsou lidé, kte í své d ti rádi dají do malot ídní -koly. Je to proto, fle ji berou jako ideální místo, je malé a p ehledné pro dít , které se má poprvé seznámit se systematickým vzd láváním. (Emmerová, 2000)

ada starost ví, fle pokud v jejich vesnici funguje -kola, je to základ pro dal-í roz-í ení obce. Pokud by do-lo ke zru-ení -koly, tak by to m lo negativní dopad na budoucí perspektivu obce. (Morkes, 2004). Jifl jsme n kolikrát zmínili, fle -kola na vesnici zkvalit uje ob anskou vybavenost. Kdyby se -kola zru-ila, byl by tím ovlivn n i kařdodenní řivot obce. *ř ada dosp lých z vesnice p es den zmizí za prací, a p ipojí-li se k nim i d ti, ulice se vyprázdní.* (Trnková, 2007, s. 73)

Sou asným problémem malot ídních -kol je zejména to, fle si ást obyvatel obcí myslí, fle vesnická -kola nemá tak kvalitní u itele ani vybavení, jako -kola pln organizovaná. I p es to, fle dosud nebyla vypracována řádná celoplo-ná studie, která by srovnala vzd lání řák v primární -kole. Nelze proto íci, fle by se řák m na pln organizované -kole dostávalo kvalitn j-řho vzd lání neřl na -kole malot ídní. Ve Skandinávii nebo v Anglii dokládají, fle -koláci z vesnické -koly prokazují stejné, nebo n kdy i lep-í u ební výsledky, neřl řáci velkých -kol. Podle nich je variabilita výsledk v málot ídních -kolách podobná jako v b řných -kolách. (Trnková In Pr cha, 2009, s. 303-308)

4 Náležitosti výzkumného –et ení

Empirická část plynule navazuje na část teoretickou a zaměřuje se především na samotné dotazníkové –et ení, které má za cíl zjistit, jak vnímá dnešní –iroká ve ejnost úlohu malot ídní –koly.

V empirické části je používán k získání dat nestandardizovaný dotazník.

4.1 Hlavní a díl í cíle empirické části

Cílem empirické části diplomové práce bylo shromáždit a shrnout názor ve ejnosti ohledn malot ídních –kol. Abychom úspěšně splnili hlavní cíl, stanovili jsme si i díl í cíle:

- Sestavení dotazník pro –irokou ve ejnost,
- dotazníkové –et ení o získání potřebného množství vyplněných dotazník ,
- vyhodnocení dotazník o zjištění názor respondent na malot ídní –koly.

4.2 Formulace výzkumných otázek

Zvolili jsme si tři výzkumné otázky:

1. Výzkumná otázka o Jaké je pov domí o malot ídních –kolách?

(dotazníková polofka . 1., 2., 3., 4., 5., 8., 9., a 10.)

2. Výzkumná otázka o Je existence malot ídních –kol perspektivní?

(dotazníková polofka . 3., 6. a 11.)

3. Výzkumná otázka o Jaký vliv má šuvolní d íve ast ji uplat ované spádovosti základních –kolů na úbytek flák v malot ídních –kolách?

(dotazníková polofka .7.)

Ke každé výzkumné otázce jsme zvolili jednu hypotézu.

K první výzkumné otázce - *Jaké je pov domí o málot ídních -kolách?* - Jsme si zvolili tuto hypotézu:

H1 - Respondenti, kteří plnili povinnou -kolní docházku na malot ídní -kole, mají více informací o tomto typu zařízení, než respondenti, kteří daný typ -koly nenavštívili.

Ke druhé výzkumné otázce - *Je existence málot ídních -kol perspektivní?* Jsme si zvolili tuto hypotézu:

H2 - Dle respondentů, kteří navštívili v období povinné -kolní docházky malot ídní -kolu, má větší význam zajištění existence této -koly než dle respondentů, kteří do malot ídní -koly nechodili.

K poslední třetí výzkumné otázce - *Jaký vliv má šuvolnění dříve striktně dodržované spádovosti základních -kolů na úbytek flák v málot ídních -kolách?* Jsme si zvolili hypotézu tuto:

H3 - Část lidí volí dotazování raději do větších měst, místo toho, aby vyuffili místní malot ídní -kolu.

4.4 Výzkumný vzorek

Dotazník jsme pomocí internetové služby www.vyplnto.cz vyvěsili na internetu. Měli jsme týdenní licenci, díky které byl dotazník vyvěšený na internetu celý týden. Během týdne nám odpovědělo 138 respondentů na všech 11 políček. Skupina respondentů byla náhodná. Výzkumný vzorek obsahuje respondenty z celé České republiky, je složen z širokého věkového spektra. Dotazníkové šetření nebylo omezeno jen na respondenty z oblasti -kolství. U většiny respondentů, a to 54,4 % nelze dohledat, jak toto výzkumné šetření na internetu našli. Další formou, jak najít tento dotazník, bylo přes svou sociální síť facebook.com, pomocí které na něj odpovědělo 27,4 % vyplnějících. Ty, kteří vstoupili na stránku www.vyplnto.cz a vyplnili dotazník bylo 6,7 % dotazovaných. Další možností vyplnit dotazník, bylo přes internetové servery a to search.seznam.cz,

4.5 Výzkumné metody

Výzkumné –et ení prost ednictvím metody kvantitativního charakteru. Cílem dotazníkového –et ení bylo shromáfdit a shrnout názor, jak vnímá dne-ní –iroká ve ejnost úlohu malot ídní –koly. Dotazník obsahuje ty i otev ené, –est uzav ených a jednu polootev enou otázku. V–echny otázky byly povinné. Otázky otev eného typu jsem pouffila p edev-ím proto, abych zjistila, jak je –iroká ve ejnost informována o malot ídních –kolách a jaký postoj k t mto –kolám zaujímá.

4.6 Pr b h výzkumu

Nejprve jsme vytvo ili pracovní verzi dotazníku, který slouffil pro p edvýzkum. K tomu jsme pot ebovali 10 respondent , kte í nám vyplnili dotazník písemnou formou. Na základ toho jsme zjistili, fe u respondent nebyl problém s pochopením 11 polofek, proto se z pracovní verze stala ostrá. Pr m rná doba vypl ování byla 9 minut a 20 sekund. Ostrou verzi jsem pouffila pro výzkum probíhající od 16. ó 23. 12. 2013. Jeho vyhodnocování probíhalo celý m síc leden.

ného –et ení, analýza dat a jejich

Návratnost výzkumu je 88,9 %, 144 respondentů z celkového počtu 162 respondentů vyplově dotazník, ovšem jen 128 z nich jej vyplnilo celý a odeslalo odpovědi.

1. Výzkumná otázka **Jaké je pov domí o malot idních –kolách?**

Dotazníková polofka . 1: Co si představíte, když se řekne malot idní –kola?

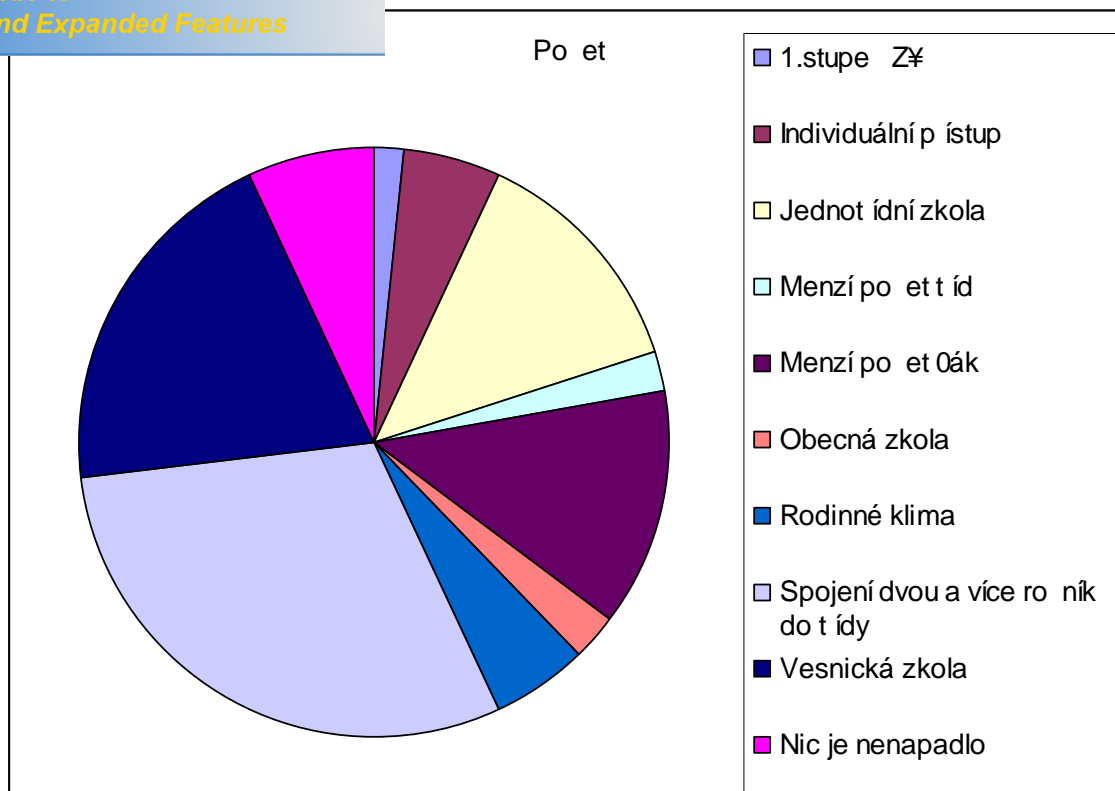
První dotazníková polofka byla vymyšlena právě tak, abychom zjistili, co člověk napadne, když slyší pojem malot idní –kola. Nechtěli jsme, aby se nám respondenti snažili vymyslet nějakou definici, ale aby nám upřímně odpověděli, co se jim s tímto pojmem vybaví. Zajímavé bylo to, že i když odpovídalo 128 lidí, kteří se neznali, tak se jejich odpovědi docela opakovaly, i přes to, že mohli odpovědět cokoliv, co je napadne.

Tab. .7: Co si představíte, když se řekne malot idní –kola

Odpověď	Počet	%
1.stupeň Z TM	2	1,56
Individuální přístup	7	5,47
Jednotlivé –koly	17	13,23
Menší počet lidí	3	2,34
Menší počet fláků	17	13,23
Obecné –koly	3	2,34
Rodinné klima	7	5,47
Spojení dvou a více ročníků dohromady	39	30,45
Vesnické –koly	26	20,31
Nic je nenapadlo	9	7,03

Zdroj: <http://verejne-mineni-o-malotridnic.vyplnto.cz>

flse ekne malot ídní -kola



Zdroj: <http://verejne-mineni-o-malotridnic.vyplnto.cz>

Interpretace:

Nejv t-í po et odpovídajících, konkrétn t ícet dev t, se shodlo na tom, že je to -kola, která má spojené dva a více ro ník ve t íd . Dvaceti -esti respondent m se vybavila zkrátka vesnická -kola. O n co mén a to sedmnáct dotazovaných si p edstavilo jednot ídní -kolu. Dal-ích sedmnáct vypl ujících vidí tuto -kolu jako -kolu, která má men-í po et flák . Bohužel dev t lidí v bec nev d lo. Sedm vypl ujících se shodlo na tom, že se v malot ídní -kole zam ují p edev-ím na individuální p ístup k dít í. Taktéž sedm odpovídajících napsalo, že rodinné prost edí je typické pro malot ídní -kolu. Dal-ím t em dotazovaným se vybavila -kola s men-ím po tem t íd. Také t í respondenti odpov d li, že si myslí, že je to obecná -kola. Pod malot ídní -kolou si dva respondenti p edstavili -kolu prvního stupn .

Potvrdilo se mi, co jsem si myslela, a to je, že n kte í dotazovaní ani nev d li, co si mají p edstavit pod pojmem malot ídní -kola. Sly-eli toto slovní spojení poprvé v flivot . Na druhou stranu je vid t, že v t-ínu n co napadlo, dokonce nejv t-í po et



PDF
Complete

*Your complimentary
use period has ended.
Thank you for using
PDF Complete.*

[Click Here to upgrade to
Unlimited Pages and Expanded Features](#)

nicí malotídní koly, takže je vidět, že pesn v dí, o co

... si myslíte, že existují malotřídní školy?

Otázkou: Kde si myslíte, že existují malotřídní školy? Jsme chtěli zjistit, zda široká veřejnost ví, kde se tyto školy nacházejí. Potvrdilo se nám, že nejvíce lidí zná malotřídní školy pouze na vesnicích nebo okrajích měst. Ovšem to není zdaleka celá pravda. Malotřídní školy totiž mohou být i ve městech.

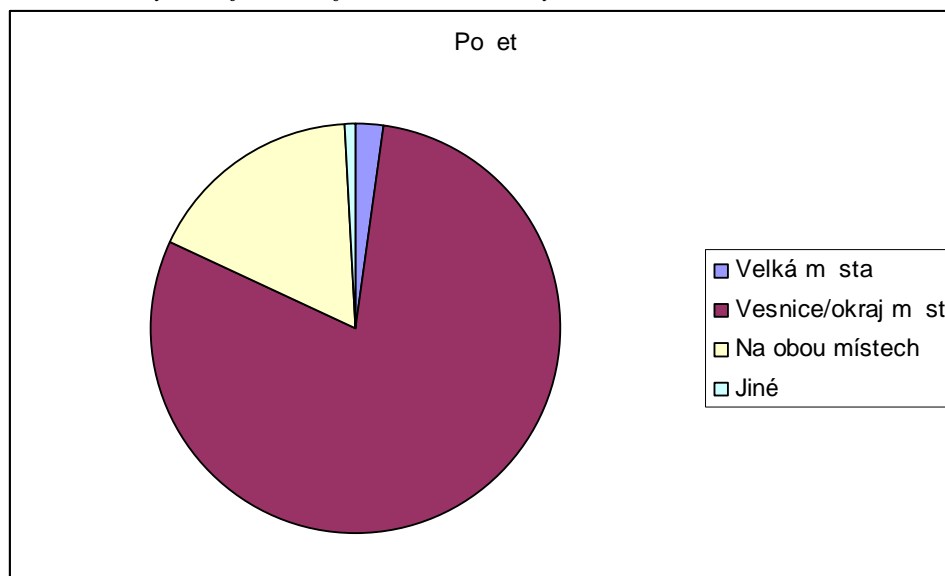
Tab. 8: Kde si myslíte, že existují malotřídní školy

Odpověď	Počet	%
Velká města	3	2,34
Vesnice/okraj města	102	79,69
Na obou místech	22	17,19
Jiné	1	0,78

Zdroj: <http://verejne-mineni-o-malotridnic.vyplnto.cz>

Uzavřená políčka, respondent musel zvolit jednu z nabízených odpovědí.

Graf 2: Kde si myslíte, že existují malotřídní školy



Zdroj: <http://verejne-mineni-o-malotridnic.vyplnto.cz>

Interpretace

Nejvíce lidí, a to celých 102 odpovědí, že malotřídní školy se vyskytují na vesnicích nebo okrajích měst. Méně počet odpovídajících, 22 si vybralo možnost, že malotřídní školy máme najít nejenom na vesnicích a okrajích měst, ale i ve



PDF Complete

Your complimentary use period has ended.
Thank you for using PDF Complete.

[Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features](#)

ující si myslí, že malotídní koly mohou být pouze ve dotazovaný vidí malotídní koly jinde než na vesnicích, okrajích a v městech.

Je vidět, že opravdová většina dotazovaných se nechala zlákat odpovědí, že malotídky se vyskytují pouze na vesnicích. Což, jak my víme, není úplná pravda. Co nás zaujalo, tak z této skupiny odpovídajících takto odpovědělo i 15 lidí, kteří malotídní koly sami navštívili. Naopak z dotazovaných, kteří zvolili správnou odpověď, a to, že tyto koly se nacházejí na obou místech, bylo 12 takových, kteří sami navštívili tuto kolu a i přes to odpověděli zcela správně.

Navštívil/a jste sám/a malotřídni školu?

Po p e tení otázky je zcela zřejmé, co jsme tímto cht li zjistit. Zajímalo nás, kolik dotazovaných chodilo do malotřídni školy. Bohužel z naší náhodné skupiny respondent navštívil malotřídni školu pouze okolo 22 % z celé skupiny odpovídajících.

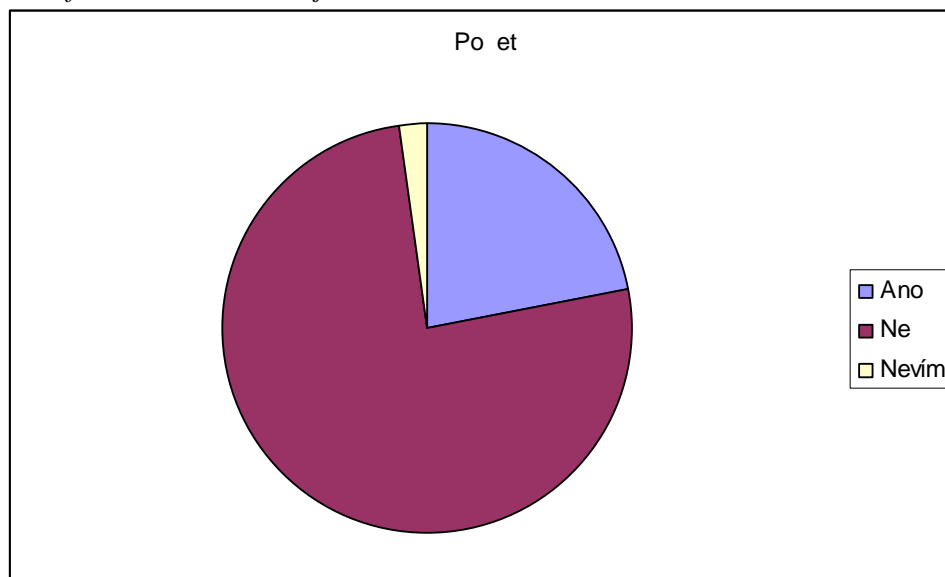
Tab. .9: Navštívil/a jste sám/a malotřídni školu

Odpov	Počet	%
Ano	28	21,88
Ne	97	75,78
Nevím	3	2,34

Zdroj: <http://verejne-mineni-o-malotridnic.vyplnto.cz>

Povinná otázka, respondent musel zvolit jednu z nabízených odpovědí.

Graf .3: Navštívil/a jste sám/a malotřídni školu



Zdroj: <http://verejne-mineni-o-malotridnic.vyplnto.cz>

Interpretace

Nejpočetnější skupina, a to 97 respondentů, do malotřídni školy nechodila. 28 dotazovaných samo navštívil vesnickou školu. Nejmenší početná skupina tázaných konkrétně 3 ani neví, zda do malotřídni školy chodila či ne.



PDF Complete

Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.

[Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features](#)

Skupina respondentů bude právě ta, co do malotřídňůkoly aby to bylo naopak, tak bychom museli cíleně posílat dotazníky lidem. Vzhledem k tomu, že to byla náhodně vybraná skupina odpovídajících, tak výsledek této otázky jsme uflp edem tuili, ovšem ne konkrétní po ty. Co m p ekvapilo, bylo to, že 3 lidé si nebyli jisti, zda navtvovali tento typ základníůkoly. Je to zajímavé, když si ani lov k nepamatuje, do jakého typu základníůkoly chodil.

... jsou podle Vás pozitivní malotřídní školy?

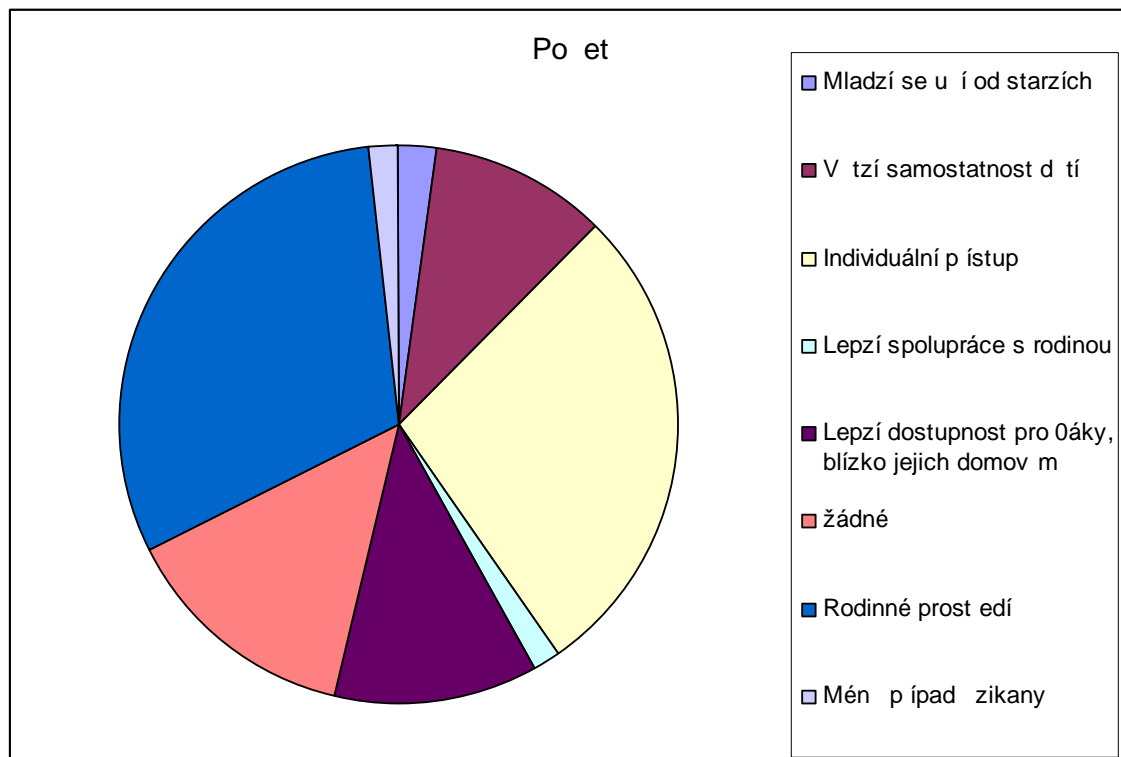
Tato otázka byla pro ty, kdo chodili sami do této školy, co by chtěli vyzdvihnout na vyučování a samotném chodu malotřídní školy. Naopak pro ty, co do ní nechodili, byla tato otázka zjišťovací, zda ví něco více o malotřídní škole či ne.

Tab. 10: Jaká jsou podle Vás pozitivní malotřídní školy

Odpověď	Počet	%
Mladší se učí od starších	3	2,34
Větší samostatnost dětí	13	10
Individuální přístup	36	28,8
Lepší spolupráce s rodinou	2	1,56
Lepší dostupnost pro žáky, blízko jejich domovů	15	11,72
žádné	18	14,06
Rodinné prostředí	40	31,25
Méně případů zikany	2	1,56

Zdroj: <http://verejne-mineni-o-malotridnic.vyplnto.cz>

Graf 4: Jaká jsou podle Vás pozitivní malotřídní školy



Zdroj: <http://verejne-mineni-o-malotridnic.vyplnto.cz>

), se shodlo na tom, že výhoda malotídní školy je především v jejím rodinném prostředí. Druhá, také velmi početná skupina 36 lidí, mi odpověděla, že předností využití na vesnické škole je její individuální přístup. 18 dotazovaných nevidí žádné výhody v malotídní škole. 15 vyplujících napsalo, že je pro ně největší výhodou malotídky ta, že děti nemusí hned na prvním stupni dojíždět do jiné vesnice i msta. Pro 13 respondentů je výhodou to, že děti, které navštěvovaly tuto školu, jsou více samostatné. O mnoho méně skupinka dotazujících vidí výhodu v tom, že mladší děti se učí od těch starších. Nejméně početné dvě skupiny lidí, a to početně, vidí jako výhodu malotídní školy lepší spolupráci s rodiči a méně výskytů inkony ve třídě.

Překvapilo mě to, že 18 respondentů, což podle mě je docela hodně, nevidí žádné výhody ve využití na malotídní škole. Další odpověď, a to individuální přístup, je taková sporná záležitost, podle mé zkušenosti na malotídní škole vím, jak je docela těžké učít dva ročníky souasně a je to v každém ročníku jsou buď nadaní děti nebo naopak třeba zpomalení děti. Samozřejmě je to na učitelích, jak si využití zorganizuje, všichni se snaží o individuální přístup, ale někdy je to těžké, a obzvláště na malotídní škole.

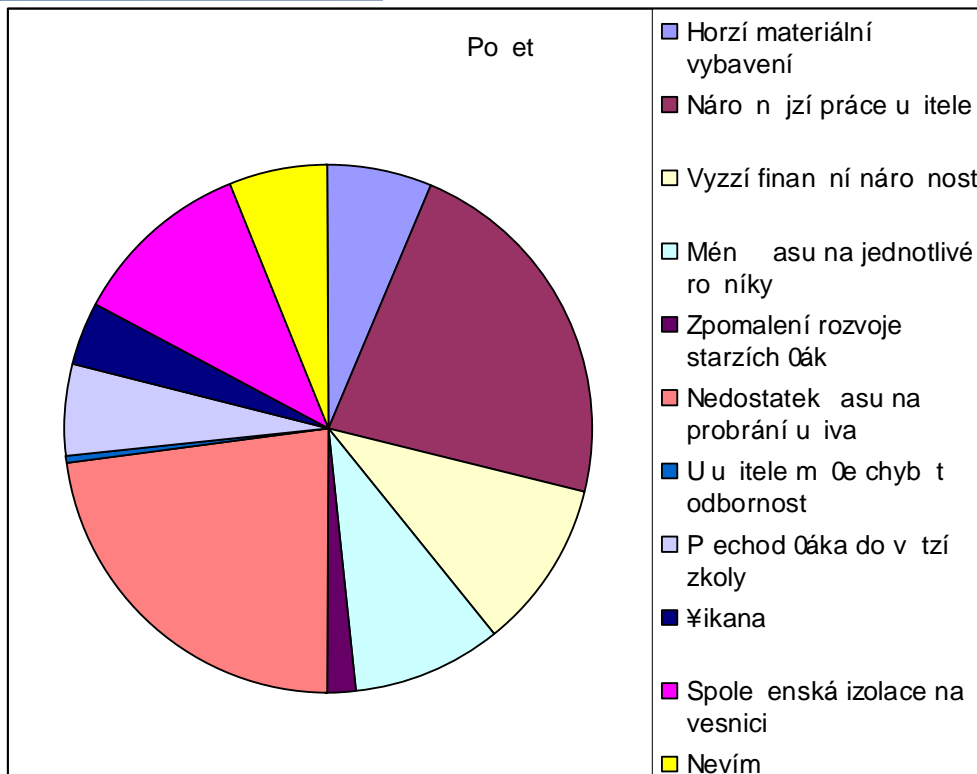
... jsou podle Vás negativa malotřídní školy?

Tímto zjistíme u respondentů, kteří na tuto školu chodili, zda je něco z jejich osobní zkušenosti, co vidí jako negativní na malotřídní škole. U dotazovaných je to pouze zajímavost, co je podle nich patrného na působení malotřídní školy

Tab. .11: Jaká jsou podle Vás negativa malotřídní školy

Odpov	Počet	%
Horší materiální vybavení	8	6,25
Náročná práce učitele	29	22,66
Vyšší finanční náročnost	13	10,00
Méně času na jednotlivé ročníky	12	9,38
Zpomalení rozvoje starších tříd	2	1,56
Nedostatek času na probrání učiva	29	22,66
U učitele může chybět odbornost	1	0,78
Pechod třída do vyšší školy	7	5,47
Školená	5	3,9
Společenská izolace na vesnici	14	10,94
Nevím	8	6,25

Zdroj: <http://verejne-mineni-o-malotridnic.vyplnto.cz>



Zdroj: <http://verejne-mineni-o-malotridnic.vyplnto.cz>

Interpretace

Nejpo etn j-í skupiny respondent , a to 29, vidí negativum na malot idní -kole v nedostatku asu na probranou látku, stejn po etná druhá skupinka dotázaných vidí negativní stránku v náro nosti u itele na vyu ování. Jako negativum shledává dal-ích 14 odpovídajících u malot idní -koly, spole enskou izolovanost na vesnici. 13 respondent si myslí, že provoz malot idní -koly je finan n náro n j-í nejl provoz -koly pln organizované. Pro 8 dotazovaných má malot idní -kola hor-í materiální vybavení a dal-ích 8 lidí nenapadlo nic. 7 vypl ujících vidí problém v p echodu fláka z malot idní -koly na v t-í. Podle 5 odpovídajících je zde vy-í výskyt -íkany. 2 respondenti si myslí, že spojené ro níky brzdí rozvoj star-ího ro níku ve t íd . Pouze jediný lov k napsal, že v malot idní -kole se m že vyskytnou u itel bez dané odbornosti.

Je vid t, že nejv t-í problém vidí -íroká ve ejnost v obsahu vyu ování. Myslí si, že kdyfl je ve t íd dva a více ro ník , tak s nimi u itel nestihne probrat látku, která se probírá na pln organizované -kole. Tento problém souvisí s pedagogickým talentem



*Your complimentary
use period has ended.
Thank you for using
PDF Complete.*

[Click Here to upgrade to
Unlimited Pages and Expanded Features](#)

ý hrav zvládne probrat v-e, co se probírá na pln
hne probrat n co navíc. A existuje u itel, který tak, tak
zvládne nau it to, co má. Co m je-t zaujalo bylo to, že 5 respondent si myslí, že
v malot ídní -kole je v t-í výskyt p ípad -ikany. Nikdo z t ch, kte í takto odpov d li
nechodili do malot ídní -koly, takže nemá tuto osobní zku-enost, jen si to myslí. Nebo
to mohl od n koho sly-et. To ufl se nedozvíme.

význam malotřidní koly pro obec. Uveďte alespoň dva

Můj zápis s touto položkou byl takový, že vichni ti, co alespoň mají trochu ponětí o tom, co to malotřidní kola je, tak vědí, že je tato kola úzce spojená s vesnicí i částí města, ve které se nachází. Proto mě zajímalo, jak a pro je kola propojená s místem, kde působí.

Tab. 12: Význam malotřidní koly pro obec 1

Odpověď	Počet	%
ty i	1	0,78
Tři	6	4,69
Dva	38	29,69
Jedna	60	46,88
žádný	23	17,97

Zdroj: <http://verejne-mineni-o-malotridnic.vyplnto.cz>

Tabulka - Význam malotřidní koly pro obec 1 nám ukazuje, kolik vymyslelo respondentů význam koly pro obec. Je vidět, že to pro ně které byl tak snadný úkol, na druhou stranu někteří vymysleli mnohem více významů, než jsem po nich v dotazníku chtěla.

Nejvíce, a to 60 respondentů, vymyslelo pouze jeden bod významu koly pro obec. Druhá nejpočetnější skupina 38 lidí ufl byla o něco úspěšnější, ta vymyslela body dva. Bohužel dalších 23 vyplněných mi nenapsalo žádný bod k významu koly pro obec. 6 dotazovaných vymyslelo jeden bod navíc, i když vytvořili i významy. Pouze jeden jediný odpovídající napsal dokonce 4 body k významu koly pro obec.

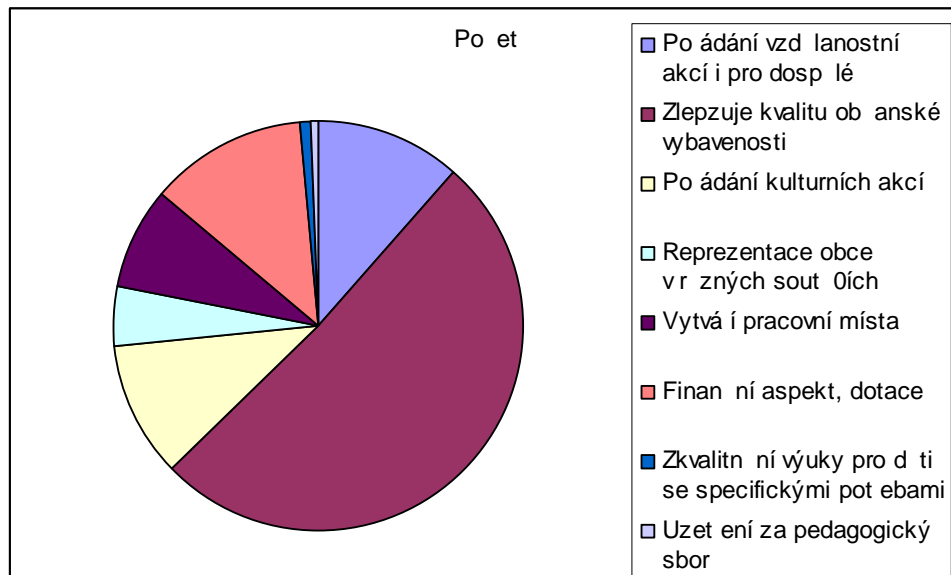
oly pro obec 2

	Po et	%
Po ádání vzd lanostní akcí i pro dosp lé	17	13,23
Zlep-uje kvalitu ob anské vybavenosti	77	60,16
Po ádání kulturních akcí	18	12,50
Reprezentace obce v r zných sout flích	9	5,47
Vytvá í pracovní místa	16	9,38
Finan ní aspekt, dotace	19	14,84
Zkvalitn ní výuky pro d ti se specifickými pot ebami	1	0,78
U-et ení za pedagogický sbor	1	0,78

Zdroj: <http://verejne-mineni-o-malotridnic.vyplnto.cz>

Mofná jste si ufl v-imli, jak to, fle je v tabulce 158 odpov dí, kdyfl máme jen 128 respondent . Vypsala jsem tam v-echny odpov di, které mi dotazování vymysleli. Zaznamenala jsem je jednotliv .

Graf .6: Význam malot ídní -koly pro obec



Zdroj: <http://verejne-mineni-o-malotridnic.vyplnto.cz>

Interpretace

Nej ast ji se opakující odpov byla, fle k význam m malot ídní -koly pro její vesnici p edev-ím pat í zlep-ování kvality ob anské vybavenosti, takovou odpov jsem zaznamenala u 77 respondent . Druhá nej ast ji opakující se odpov byla finan ní aspekt, dotace. ili podle 19 odpovídajících význam -koly pro obec je d lefitý p edev-ím z finan ního hlediska, obec totiž na její -kolu m fle pofladovat finan ní

odpovědi na tuto otázku, a to, že kola poádání zné
pro obce celé obce, někdy i pro obce dalších obcí
v blízkosti. Poádání v různých vzdálenostních akcích i pro dospělé, tato věta se
v dotazníku objevila 17 krát. Podle 16 lidí kola vytváří další pracovní místa pro obce
obce. Kola také reprezentuje obec v mnoha různých soutěžích, tento význam uvedlo 9
dotazovaných. Pouze jednou se v dotazníku objevila odpověď, že významem kola pro
obec je ušetření za pedagogický sbor a je to zkvalitnění výuky pro děti se specifickými
potřebami.

Všichni ti, co nic nemysleli, patří do skupiny těch, co malotřídní kolu nenavštivovali.
Na druhou stranu mě hodně překvapilo, že respondent, který vymyslel 4 smysluplné
významy malotřídní koly pro obec, také patřil do skupiny těch, kteří do malotřídky
nechodili. Z toho vyplývá, že neznamená, že kdyby člověk sám nenavštivoval tento typ
základní koly, že o ní nemá žádné ponětí.

Domníváte se, že flák na malotřídní škole na konci 5. ročníku je organizován stejně jako flák na konci 5. třídy na plně organizované škole?

Odpovědí na tuto otázku se dozvíme, jak vnímá dnešní široká veřejnost úlohu malotřídní školy. Zda je podle nich na stejné úrovni, co se týče obsahové stránky vyučování, jako škola plně organizovaná.

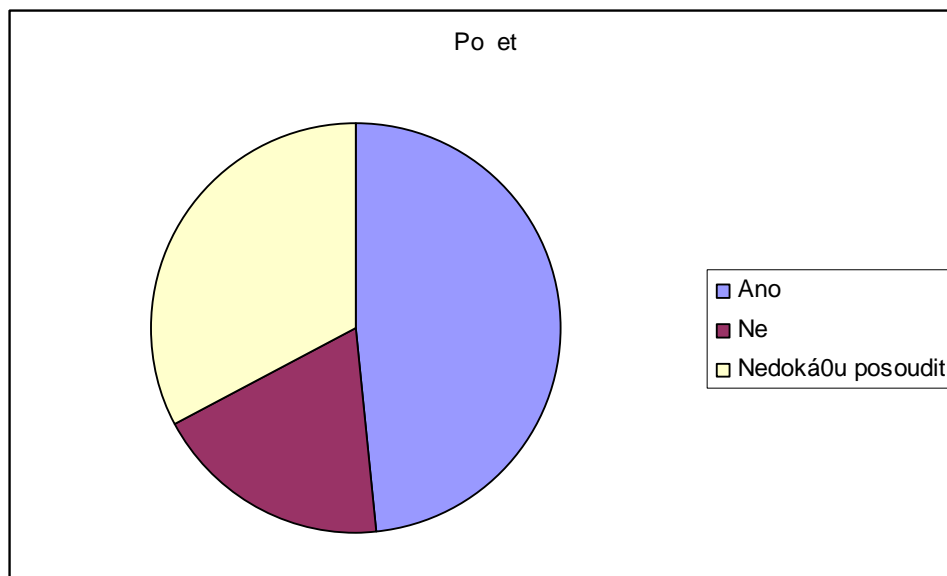
Tab. 14: Domníváte se, že flák na malotřídní škole na konci 5. ročníku disponuje stejnými podmínkami, jako flák na konci 5. třídy na plně organizované škole?

Odpověď	Počet	%
Ano	62	48,44
Ne	24	18,75
Nedokážu posoudit	42	32,81

Zdroj: <http://verejne-mineni-o-malotridnic.vyplnto.cz>

Povinná otázka, respondent musel zvolit jednu z nabízených odpovědí.

Graf 7: Domníváte se, že flák na malotřídní škole na konci 5. ročníku disponuje stejnými podmínkami, jako flák na konci 5. třídy na plně organizované škole?



Zdroj: <http://verejne-mineni-o-malotridnic.vyplnto.cz>

, souhlasí s tím, že flák na malotídní škole disponuje stejnými znalostmi jako flák na škole plně organizované. 42 dotazovaných si nebylo jisto, zda tento problém mohou posoudit, proto zvolili neutrální odpověď. Zbytek dotazovaných, tedy 24 lidí, si myslí, že dítě chodící do vesnické školy nemá potřebné znalosti jako dítě, které chodí do školy městské.

Z těch, co malotídní škole sami navštívili, odpovědělo, že flák disponuje stejnými vlastnostmi 15 respondentů, dalších 9 napsalo, že to není pravda a 4 vyplňující zvolili odpověď, že tento problém nedokážou posoudit. Respondenti, kteří malotídní škole nenavštívili, tak i přes to nejvíce skupinka 47 lidí si myslí, že flák v malotídní škole disponuje stejnými znalostmi, jako flák ve škole plně organizované. Ovšem dalších 14 dotazovaných, si to nemyslí a dalších 4 jsou přesvědčeni, že to nedokážou posoudit.

Z poslední skupinky respondentů, kteří odpověděli, že neví, zda malotídní škole navštívili, si jeden z nich myslí, že flák nemá stejné znalosti, a 2 vyplňující to nedokážou posoudit.

Zajímavé je to, že i z dotazovaných, kteří chodili do malotídní školy, lidí odpovědělo 9, že si to nemyslí a 4, že to nedokážou posoudit. Na druhou stranu ti, co do ní nechodili, tak z této skupiny lidí si celých 47 vyplňujících myslí, že tomu tak je. Tedy i když výuka na malotídní škole je obsahově stejná jako výuka na škole plně organizované.

Myslíte si, že je rozdíl mezi prací u itele na malotřídní a

Touto polovkou ufl podrobn ji zji- ujeme, co -íroká ve ejnost o malotřídních -kolách ví. Pokud odpoví správn , tak je vid t, že opravdu má n jaké pon tí o tom, co pro u itele znamená organizace vyu ovací hodiny pro více nefl jeden ro ník sou asn .

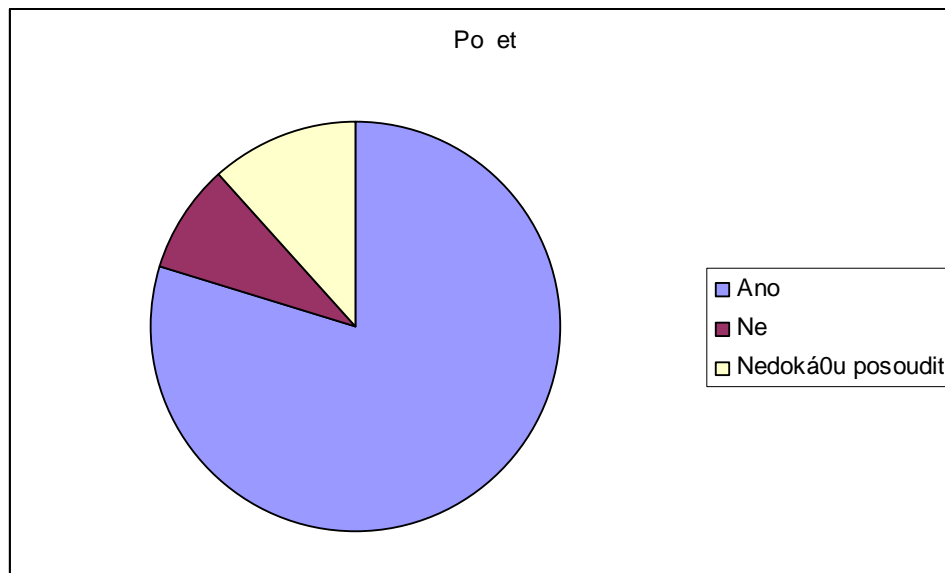
Tab. .15: Myslíte si, že je rozdíl mezi prací u itele na malotřídní a na pln organizované -kole

Odpov	Po et	%
Ano	102	79,69
Ne	11	8,59
Nedokáflu posoudit	15	11,72

Zdroj: <http://verejne-mineni-o-malotridnic.vyplnto.cz>

Povinná otázka, respondent musel zvolit jednu z nabízených odpov dí.

Graf .8: Myslíte si, že je rozdíl mezi prací u itele na malotřídní a na pln organizované -kole



Zdroj: <http://verejne-mineni-o-malotridnic.vyplnto.cz>



PDF Complete

*Your complimentary use period has ended.
Thank you for using PDF Complete.*

[Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features](#)

ch 102 je rozdíl mezi prací u itele na malotídní a pln organizované –kole. 15 respondentů vyuffilo odpověď, že nemohu posoudit, o jednalo se o všechny, kteří nechodili do malotídní –koly. Jen 11 odpovídajících si myslí, že rozdíl v práci mezi nimi není.

Ip es to, že z dotazovaných 97 lidí nenavštvovalo malotídní –kolu, tak v dí nebo si alespo myslí, že práce u itele na malotídní –kole je o něco složitější, než práce u itele na –kole pln organizované. Podle nich to spoívá p edevším v tom, že na malotídní –kole u itel vyuje alespo dva ro níky souasn , tudífl je z ejmé, že mu p íprava na hodinu, p edevším z organiza ní stránky, zabere hodn ásu.

Opinion of parents on the perspective of children's perspective?

Dotazníková polofka .6: Dal/a byste své dítě do malotřídní školy?

Answers to this question will tell us whether people who have children in primary school would like to see their children in a primary school or not. And for people who do not have children in primary school, we will see whether they would like to see their children in a primary school or not, or whether they would prefer a primary school that is organized.

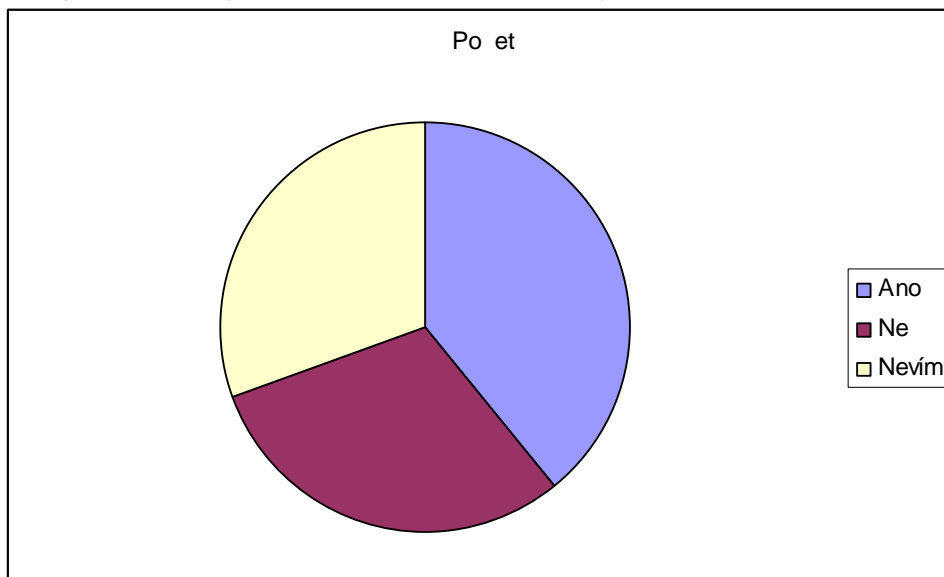
Tab. .16: Dal/a byste své dítě do malotřídní školy

Odpov	Počet	%
Ano	50	39,06
Ne	39	30,47
Nevím	39	30,47

Zdroj: <http://verejne-mineni-o-malotridnic.vyplnto.cz>

Compulsory question, respondent must choose one of the offered answers.

Graf .9: Dal/a byste své dítě do malotřídní školy



Zdroj: <http://verejne-mineni-o-malotridnic.vyplnto.cz>

...no p ihlásilo své ratolesti do malot ídní -koly. Naopak skupina 39 dotazovaných si nep eje, aby jejich dít chodilo do -koly malot ídní. Poslední skupinka, která s ítá také 39 len neví, zda by byli pro nebo proti, aby jejich dít nav-t vovalo vesnickou -kolu.

Zajímavé, fle 34 respondent v í výuce na malot ídní -kole, i p es to, fle ji oni sami nenav-t vovali. Naopak 2 dotazování, kte í do ní chodili, by nep áli svých d tem, aby do ní chodily. Celkem po etná skupina 39 lidí sama neví, zda by cht li, aby se jejich d ti u ily v malot ídní -kole i nikoliv.

Je podle Vás správné, že v dnešní době malotřídní školy

Touto položkou zjistíme, zda podle veřejnosti má v dnešní době ještě stále smysl využívat na malotřídní škole. Zda, pokud je možnost, rodiče využijí tento typ základní školy.

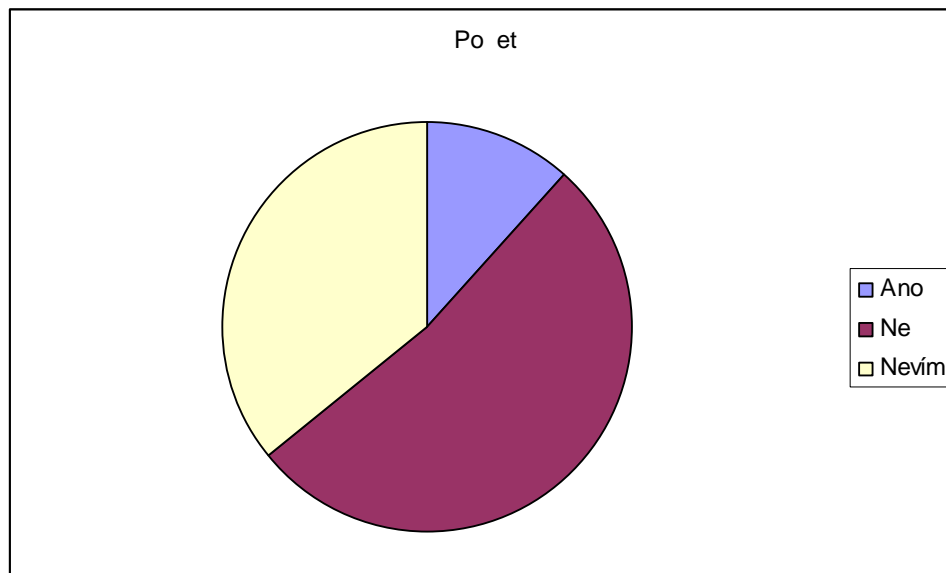
Tab. 17: Je podle Vás správné, že v dnešní době malotřídní školy zanikají

Odpověď	Počet	%
Ano	15	11,72
Ne	67	52,34
Nevím	46	35,94

Zdroj: <http://verejne-mineni-o-malotridnic.vyplnto.cz>

Povinná otázka, respondent musel zvolit jednu z nabízených odpovědí.

Graf 10: Je podle Vás správné, že v dnešní době malotřídní školy zanikají



Zdroj: <http://verejne-mineni-o-malotridnic.vyplnto.cz>

Interpretace

Podle většiny respondentů, a to 67 lidí, není správné, že v dnešní době malotřídní školy zanikají. Chtěli by tuto formu základního vzdělání zachovat. 46 dotazovaných

–kol správné i ne. Posledním 15 tázaným zanikání s tím souhlasí.

Podle m je smutné, že 46 lidí si nedokáží vytvořit názor na to, zda je rušení vesnických –kol v pořádku nebo není.

Tuto polovku jsme ještě dále rozvedli tak, že respondenti sice odpověděli, zda souhlasí i nesouhlasí nebo neví zda je správné, že v dnešní době malotřídní –koly zanikají. Ale ještě dostali prostor v dotazníku se vyjádřit otevřenou odpovědí, kde zdvojnásobili, pro tak odpověděli. Samozřejmě nám odpovídali jen ti, co zvolili odpověď ano nebo ne. Ti co odpověděli neví, se dále nevyjadřovali.

Tab. 18: Podle m je správné, že v dnešní době malotřídní –koly zanikají

Odpověď	Počet	%
Typná organizace hodiny, děti se nesoustředí	3	2,34
Neefektivnost	1	0,78
Nízké nároky na děti	1	0,78
Děti z něho v budoucnu potěbuji jiné podniky	1	0,78
Bude to tak lepší	1	0,78
řádný příspos pro děti	2	1,56
Není o ně zájem	1	0,78
Tento typ –kol se mi nelíbí	2	1,56
Nesouhlasím se spojenými třídami	3	2,34

Zdroj: <http://verejne-mineni-o-malotridnic.vyplnto.cz>

Interpretace

Pouze 15 dotazovaných souhlasí se souasným zanikáním malotřídních –kol. I když jich bylo jen 15, tak se mi neopakovalo řádné zdvojnásobení více než 3 krát. Názory se dosti lišily: 3 respondenti se shodli na tom, že oni sami nesouhlasí se spojenými třídami, dalším 3 dotazovaným zase vadí –patná organizace hodiny a –patné soustředění u dětí. Pro 2 vyplující výuka na malotřídní –kole dětem nic nepřináší. Dalším 2 dotazovaným se zkrátka tento typ –koly nelíbí. Další zdvojnásobení se ani jednou neopakovalo. Pro něho je výuka neefektivní, podle dalšího tázaného jsou zde nízké nároky na děti. Dle 1 zástupce dětí z něho v budoucnu potěbuji jiné podniky. Podle dalšího vyplujícího to bude zkrátka lepší. Poslední respondent si myslí, že o ně není zájem, tak pro ně je zbytečné udržovat.

dotazovaných souhlasí s tím, že v současnosti zanikají
to nevadí. Co je ale zajímavé, je to, že 3 z nich sami
navštívovali malotřidní školu. O jednom z nich vím, že navštívoval malotřidní školu
tehdy ještě osmiletý, takže se vlastně nedivím, že na tyto školy nerad vzpomíná. Co
vedlo ty další dva k tomu, že i když zafili vyučování v malotřidní škole, tak že i přesto
jej odsuzují, to opravdu netuším. Zbytek, a to 12 respondentů, jsou lidé, kteří nikdy
neokusili vyučování na této škole.

Tab. 19: Podle mne není správné, že v dnešní době malotřidní školy zanikají

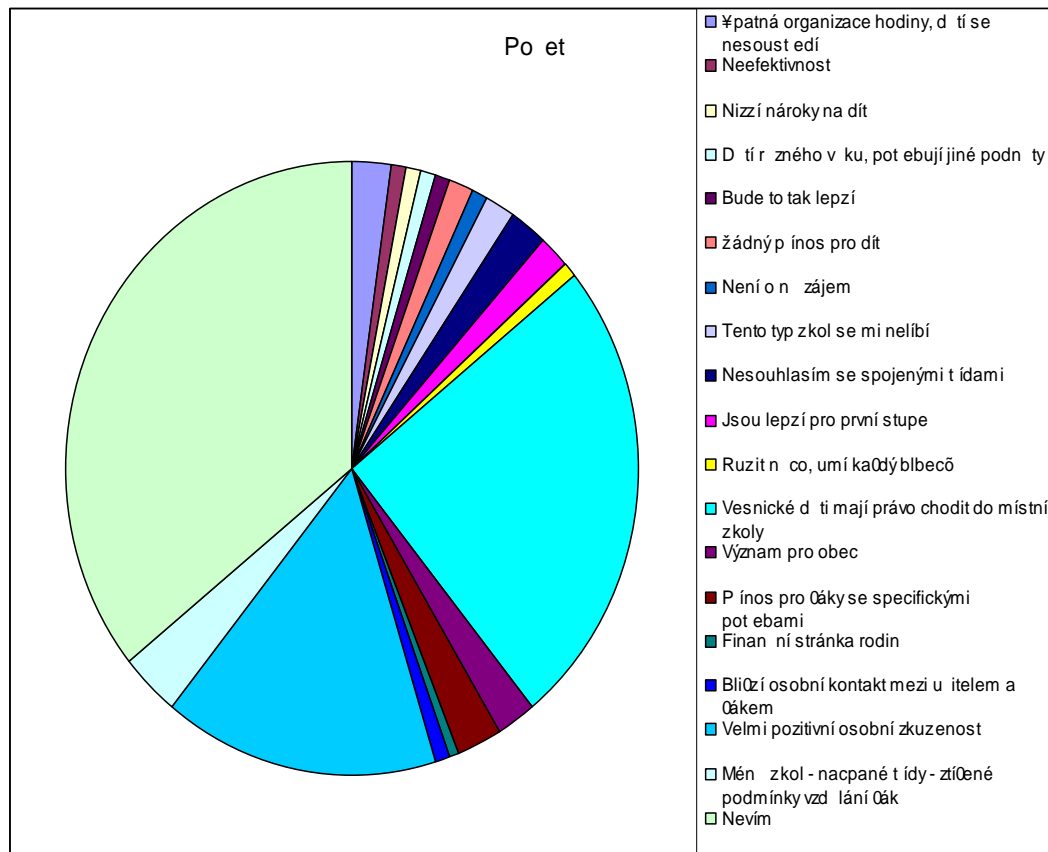
Odpověď	Počet	%
Jsou lepší pro první stupeň	2	1,56
Ruští n co umí každý blbec. Zachovat to k veřejnému prosperu chudě dokáže jen moudrý člověk.	1	0,78
Vesnické děti mají právo chodit do místní školy	32	25
Význam pro obec	3	2,34
Finanční stránka rodin	1	0,78
Blíží osobní kontakt mezi učitelem a žákem	1	0,78
Velmi pozitivní osobní zkušenost	20	15,63
Přínos pro děti se specifickými potřebami	3	2,34
Méně školů nacpané těsně ztížené podmínky vzdělání žáků	4	3,13

Zdroj: <http://verejne-mineni-o-malotridnic.vyplnto.cz>

Daleko větší část dotazovaných nesouhlasí s tím, že se malotřidní školy ruší. Nejvíce
se shodli, a to 32 hlasy, že vesnické děti mají přece právo chodit do místní školy. 20
dalších respondentů má velmi pozitivní osobní zkušenost právě s malotřidní školou.
Další 4 dotazovaní konstatují, pokud bude méně škol, tak budou více přeplněné třídy,
tudíž budou mít žáci ztížené podmínky vzdělání. 3 vyplující si myslí, že malotřidní
škola má pozitivní význam pro obec. Další 3 tazání vidí v malotřidní škole v její přínos
pro děti se specifickými potřebami a 2 další respondenti jsou přesvědčeni, že výuka na
malotřidní škole je ideální pro první stupeň základní školy. Pouze jeden jediný
respondent si myslí, že to má vliv i na finanční stránku rodiny, další 1 tazáný vidí jako
přínos blíží osobní kontakt mezi učitelem a žákem. Poslední odpověď se mi opravdu líbila,
proto ji i zveřejním. Je vidět, že mi respondenti odpovídali upřímně. Takže poslední
dotazovaný mi napsal: „Ruští n co umí každý blbec. Zachovat to k veřejnému
prosperu chudě dokáže jen moudrý člověk.“ Myslím, že k tomu není co dodat.

te í vyjád íli negativní postoj k sou asnému ru-ení respondent , kte í sice nezaffili na vlastní k ři výuku na malot ídní -kole, ale i p esto v í, fle malot ídky mají v dne-ní dob stále místo mezi fungujícími základními -kolami. Dal-ích 21 dotazovaných samo vychodilo první stupe na této -kole, mají p kné vzpomínky a cht li by, aby i jejich d ti nav-t vovaly malot ídku. Pouze jediný len skupinky, který neví, zda chodil do tohoto typu -koly, je také proti ru-ení.

Graf .11: Pozitivní i negativní ohlasy na ru-ení malot ídních -kol, odpov di



Zdroj: <http://verejne-mineni-o-malotridnic.vyplnto.cz>

Do grafu .10 jsou zakomponovány v-echna zd vodn ní, jak ta pozitivní, tak negativní i neutrální.

v má š uvoln ní d íve ast ji uplat ované spádovosti
ák v málot ídních –kolách?

Dotazníková polofka . 7: I kdyfl bydlíte v blízkosti malot ídní –koly, dojífdíte rad ji s d tmi do pln organizované –koly?

Odpov dí na tuto otázku se dozvíme, zda lidé, kte í mají tu mořnost p íhlásit své díť do malot ídní –kol, jí vyuffjíjí, í ne. Pokud ano, tak ve ejnost si cení p sobení tohoto druhu základní –koly. Pokud ne, tak podle nich nemá význam zaji– ovat nadále existenci malot ídních –kol.

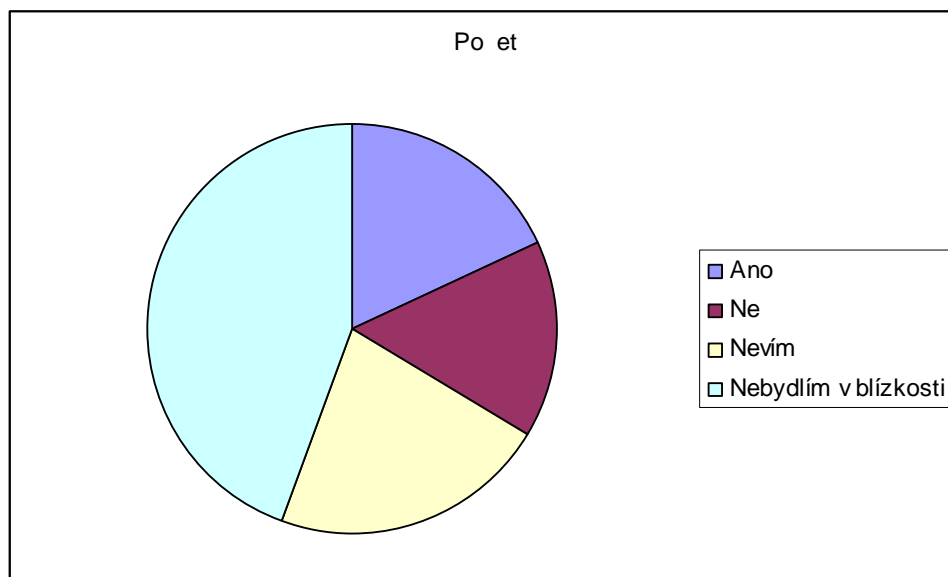
Tab. .20: I kdyfl bydlíte v blízkosti malot ídní –koly, dojífdíte rad ji s d tmi do pln organizované –koly

Odpov	Po et	%
Ano	23	17,97
Ne	20	15,63
Nevím	28	21,88
Nebydlím v blízkosti	57	44,53

Zdroj: <http://verejne-mineni-o-malotridnic.vyplnto.cz>

Povinná otázka, respondent musel zvolit jednu z nabízených odpov dí.

Graf .12: I kdyfl bydlíte v blízkosti malot ídní –koly, dojífdíte rad ji s d tmi do pln organizované –koly



Interpretace

Bohufel z této náhodné skupiny nejvíce část respondentů a to 57 nemusí řešit tuto otázku, nebo v blízkosti jejich domovů se nevyskytuje malotřídní škola. Druhá nejpočetnější skupina dotazovaných 28 neví, zda by své dítě do této školy přihlásila či ne. 23 vyplujících by ale své dítě přihlásilo bez problému do vesnické školy. Posledních 20 odpovídajících by v žádném případě neposlalo své dítě studovat do malotřídní školy.

Celá tato skupina lidí nechodila do malotřídní školy. Zajímavé na tom je, že nejpočetnější skupinka, a to 53 lidí, nebydlí v blízkosti malotřídní školy. Další 20 vyplujících neví. 13 dalších by své dítě zapsalo do malotřídky. Další 10 by je naopak neposlalo do této školy.

Druhá skupina lidí je ta, která chodila do malotřídky. 9 z nich by své dítě ihned přihlásilo do výuky na této škole. Další 9 naopak ne, což je tedy hodně zajímavé. I když sami prošli malotřídní školou, tak mají nejspíše špatné vzpomínky na školu. Další 6 tázaných neví, což je také pozoruhodné, že neví, i když sami zažili výuku na malotřídní škole, zda by svému dítěti přáli zažít takové vzdělání či ne. Poslední 4 vyplující nebydlí v blízkosti školy.

Poslední, nejméně početná skupina lidí, co si nevzpomíná, zda do tohoto typu základní školy chodili, odpověděli takto: Jeden z nich by své dítě zapsal, další naopak ne a poslední neví.

Hypotéza první

H1-Respondenti, kteří chodili do malotídní školy, mají v této věci jiný pohled o tom, co je malotídní škola, než respondenti, kteří do tohoto typu školy nechodili.

Vzhledem k tomu, že se nejednalo o zjištění v domostí prostřednictvím didaktického testu, ale jednalo se o otevřenou polofky v dotazníku. Vytvořila si autorka vlastní způsob vyhodnocení dat z výzkumného šetření z daných polofek a nengeneralizovatelnou reakcí na stanovenou hypotézu (viz. příloha 4).

Z celkového počtu 128 respondentů, kteří vyplnili všechny dotazníkové polofky a odeslali dotazník, je právě 28 vyplněných, kteří sami navštívili malotídní školu, 97 dotazovaných, kteří do malotídní školy nechodili a zbytek 3 lidé netuší, zda do malotídky chodili či ne.

Proto si zvolíme dvě skupiny lidí. Jedna bude obsahovat 28 lidí a ta druhá 97. Z dotazníku si podrobně prohlédneme odpovědi a zhodnotíme, která skupina je lépe informována o malotídních školách. V tomto případě by se zkoumala alternativní hypotéza a pokud by byla potvrzena ve prospěch první skupiny, tak by první hypotéza byla potvrzena. Nebo zda jsou obě dvě skupiny informovány stejně. V tomto případě bychom zkoumali nulovou hypotézu, pokud by se potvrdila, tak by byla první hypotéza vyvrácená.

Dotazníkové polofky 1., 2., 4., 5., 8., 9., a 10. prověřují znalosti ve věcnosti, což všechno ví o malotídních školách. Proto každý mohl dosáhnout 7 bodů, pokud odpověděl správně na tyto polofky. Za každou jednu otázku dostal jeden bod.

malot ídní -kole

Body	Nenav-ť vovali malot ídní -kolu		Nav-ť vovali malot ídní -kolu	
	Respondenti	%	Respondenti	%
7	28	28,87	9	32,14
6	37	38,14	13	46,43
5	20	20,62	6	21,43
4	7	7,22	0	0
3	2	2,06	0	0
2	2	2,06	0	0
1	1	1,03	0	0

Zdroj: Excel

Vzhledem k tomu, že tyto dvě skupiny respondentů nejsou zcela vyvážené, tak jsem vyhodnocovala jejich odpovědi ne podle toho, kolik kdo má 1 bod, ale srovnání jsem vytvořila na základě procentuální části.

Je vidět, že ti, co do malotídní -koly chodili, jsou na tom, co se týče v domostí o tomto typu základního vzdělání, o poznání lépe. Jak sami vidíte, respondenti chodící sami do malotídní -koly jsou na tom procentuálně lépe.

Na základě zjištěných údajů je možné hodnotit, že naší zvolená hypotéza je pravdivá.

H26Dle respondent , kte í nav-t vovali v období povinné -kolní docházky, malot ídní -kolu, má v t-í smysl tyto -koly udržet, nefl dle respondent , kte í do malot ídní -koly nechodili.

Na základ analýzy odpov dí v dotazníku, konkrétn dotazníkových poloflek . 3., 6. a 11 si bu tuto hypotézu vyvrátíme, i potvrdíme. Dotazníková poloflka . 3 nám op t rozd lí respondenty na dv skupiny. A to na u ící a neu ící se v malot ídní -kole. Otázka . 6 se týká toho, jestli by své dí t p íhlásili do malot ídní -koly a otázka . 11 souvisí, zda jsou toho názoru, fle se malot ídní -koly mají ru-ít nebo ne. Na základ odpov dí na tyto dv otázky si vytvo íme op t tabulku. Ten, kdo odpov d l, fle by své dí t p íhlásil do malot ídky a kdo nesouhlasí s ru-ením malot ídních -kol, dostane dva body. Pokud bude jiná odpov na jednu z otázek, tak ztratí jeden bod, pokud na ob , tak ztratí dva body.

Tab. .22: Perspektiva malot ídních -kol

Body	Nenav-t vovali malot ídní -kolu		Nav-t vovali malot ídní -kolu	
	Respondenti	%	Respondenti	%
2	26	26,80	11	39,29
1	34	35,05	11	39,29
0	40	41,24	6	21,43

Zdroj: Excel

Z tabulky vidíme, fle v t-í procentuální ást respondent , kte í sami chodili do malot ídní -koly, odpov d la, fle by své dí t p íhlásili do malot ídky a fle zásadn nesouhlasí se sou asným ru-ením vesnických -kol. Na druhém ádku je taktéfl v t-í procento t ch, kte í nav-t vovali malot ídní -kolu. Oproti t etímu ádku, kde je v t-í procentuální ást u dotazovaných, kte í nechodili do malot ídky a kte í odpov d li, fle by své dí t nedali do vesnické -koly a fle souhlasí s ru-ením -kol malot ídních.

Námi z analyzovaných dat jsme dosp li k názoru, fle druhá hypotéza je pravdivá.

H3 - Část jich volí dotazovaní raději dojíždějí do vzdálenějších měst, místo toho, aby vyuffili místní malotřídní školu.

H3₀ - Respondenti nevidí rozdíl v tom, zda by jejich děti dojížděly nebo by chodili do místní vesnické školy.

H3_A - Respondenti vidí rozdíl v tom, zda by jejich děti dojížděly do městské školy nebo by chodili do místní vesnické školy.

Hypotézu potvrdíme či vyvrátíme na základě analýzy statistické metody chí-kvadrátu a jeho principu testu dobré shody. Tabulku si vyplníme pomocí odpovědí respondentů.

Odpovědi respondentů uvádí tab. 23 ve sloupci. Pozorovaná četnost P₀ vidíme, že respondenti zvolili část jich, že raději dojíždějí do vzdálenějších městských škol (23), dalších (18) dotazovaných, ti co raději nechávají chodit své děti do malotřídní školy. Smyslem testu dobré shody chí-kvadrát je rozhodnout, zda zjištěné rozdíly mezi četnostmi výběrů jsou statisticky významné.

Tab. 23: Dojíždíte raději s dětmi do vzdálenějších městských škol

Odpověď	Pozorovaná četnost P	Očekávaná četnost O	P - O	(P - O) ²	$\frac{(P - O)^2}{O}$
Ano	23	20,5	2,5	6,25	0,30488
Ne	18	20,5	-2,5	6,25	0,30488
	Σ 23	Σ 41			Σ 0,60976

Zdroj: Excel

K potvrzení či vyvrácení této hypotézy jsme použili statistický vzorec tzv. chí-kvadrát, konkrétní princip testu dobré shody chí-kvadrát. Nejprve budeme testovat nulovou hypotézu, k tomuto si vypočteme tzv. testové kritérium, pomocí tohoto vzorce:

$$\chi^2 = \sum \frac{(P - O)^2}{O}$$

$$\chi^2 = 0,60976$$

...elem rozdílu mezi pozorovanou a očekávanou četností.
...notu testového kritéria s kritickou hodnotou. Najdeme si
ve tabulce hladinu významnosti 0,05 a zvolíme si počet stupňů volnosti, pro nás je to
hladina jedna. Podle tabulky je kritická hodnota chí-kvadrátu pro hladinu významnosti
0,05 a 1 stupně volnosti je $\chi^2_{0,05}(1) = 3,841$. Vypočítaná hodnota testového kritéria
 $\chi^2 = 0,60976$ je menší než kritická hodnota $\chi^2_{0,05}(1) = 3,841$, a proto nelze odmítnout
nulovou hypotézu.

Nedochází ke statisticky významnému rozdílu, proto v tomto případě alternativní
hypotézu nemůžeme zamítnout.

Z analýzy na-eho dotazníkového -et ení jsme se dozv d li nebo spí-e jsme si potvrdili to, co do dne-ní doby zkoumala jiná dotazníková -et ení. íli jsme se na základ dotazníku dozv d li, fle respondenti, kte í sami nav-t vovali malot ídní -kolu, disponují s v t-ími znalostmi o tomto typu základního vzd lání nefl respondenti, kte í do ní nechodili. Dal-ím zji-t ním bylo, fle valná v t-ina dotazovaných rad ji dojífdí se svými d tmi do vzdálen j-í pln organizované -koly, i kdyfl mají v blízkosti vesnickou -kolu. K emu jsme je-t do-li, bylo to, fle ti vypl ující, co zafili vyu ování na malot ídní -kole, jsou o mnoho více proti aktuálnímu ru-ení t chto -kol.

Doposud se výzkumné -et ení ohledn malot ídních -kol svými výsledky zásadn neli-ilo. Co je ale bohufel pravda, nebylo jich mnoho. V dne-ní dob se dosti zapomíná na malot ídní -koly. Proto by bylo dobré, aby se mezi -írokou ve ejnost dostalo více informací a tomto typu základního vzd lávání. T eba se tímto zp sobem malot ídní -koly stanou op t perspektivní variantou pro rodi e, kte í bydlí v její blízkosti.

Z analýzy t chto výzkumných dat nám vyvstala dal-í ada nových zajímavých otázek. T eba se tím budou zabývat dal-í zvdaví lidé, kte í se budou chtít dozv d t odpov di na tyto otázky

se nezabývá mnoho odborníků, tohoto si všimly i

Trnková, Knotová a Chaloupková a po získání finanční podpory z Grantové agentury

se rozhodly zrealizovat projekt s názvem Málotídní kolky v ČR. Jejich cílem bylo zmapovat současnou situaci málotídních kol. Jejich publikace je nejnovější a dalo by se říct nejkomplexnější literatura, která shrnuje dosavadní poznatky o tomto typu základních kol.

V dnešní době jsou málotídní kolky vnímány spíše v negativním smyslu. Neustále ve společnosti kolují nepodložené předpoklady v ohledu na málotídní kolám. Je zcela běžné, že si lidé mezi sebou předávají tyto nepodložené informace. Místo toho, aby si o tom něco pročetli nebo si zašli na dny otevřených dveří do nějaké blízké málotídní kolky, tak jen šíří dál tyto nesmysly o vesnických kolách.

Je vidět, že i v dnešní době jsou mezi námi lidé, kteří ani netuší, že u nás v republice nějaké málotídní kolky vůbec existují. Je to bohužel pravda, ale je to obrovská škoda. Znáám dost lidí, kteří prošli málotídní kolou a v ele na ni vzpomínají. Jsou mezi nimi i inženýři a profesoři, takže nikdo nemůže říct, že by dítě na málotídní kole nedosáhlo stejné úrovně vzdělání na konci pátého ročníku, jako dítě, které chodilo do plně organizované kolky.

Hlavní stanovený cíl diplomové práce byl vyplněn. Co se týče jednotlivých dílčích cílů teoretických a empirických dosáhli jsme jejich všech a to:

- Nastudování literatury týkající se historie a vývojem kolství a literatury pojednávající o problematice málotídních kol
- zpracování poznatků a informací,
- vytvoření uceleného a systematicky uspořádaného textu, který poukazuje na kladné stránky vzdělávání v málotídních kolách.

A dílčí cíle empirické:

- Sestavení dotazníků pro širokou veřejnost,
- dotazníkové šetření o získání potřebného množství vyplněných dotazníků,
- vyhodnocení dotazníků o zjištění názoru respondentů na málotídní kolky.
-

Výzkumné šetření není dogmatické.



PDF
Complete

*Your complimentary
use period has ended.
Thank you for using
PDF Complete.*

[Click Here to upgrade to
Unlimited Pages and Expanded Features](#)

diplomová práce byla ku prospěchu těm, kteří se chtějí více informovat o vyučovacím procesu a v obecné specifiky malotřídní školy. Jak nově nastupující učitelé, tak i rodiče, kteří se rozhodují, na kterou školu své dítě přihlásí.

...y v souasném prost edí eského venkova. Studia Paedagogica. Sborník prací Filozofické fakulty Brn nské univerzity, ada pedagogická, 2000, .3 ó 4,s. 81-96.

FISHER, R. *U íme d ti myslet a u it se*. Praha : Portál, 1997. 172 s. ISBN 80-7178-120-7.

HORÁK, Old ích. *Praxe na -kole málot ídní*. 1. vyd. Brno: Komenium, 1946, 87 s.

J VA, Vladimír a J VA, Vladimír. *Stru né d jiny pedagogiky*. 6., roz- vyd. Brno: Paido, 2007. 91 s. ISBN 978-80-7315-151-5.

KALHOUS, Zden k a Otto OBST. *školní didaktika*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2002, 447 s. ISBN 80-7178-253-x.

KASÍKOVÁ, Hana. *Kooperativní u ení, kooperativní -kola*. 2. vyd. Praha: Portál, 2010. 152 s. ISBN 978-80-7367-712-1.

KASPER, T., KASPEROVÁ, D. *D jiny pedagogiky*. Praha : Grada, 2008. 224 s. ISBN 978-80-247-2429-4.

KO ÍNEK, Miroslav. *Perspektivy po áte ního stupn základní -koly: pro postgraduální studium u itel 1. stupn základní -koly*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1975, 185 s.

KO ÍNEK, Miroslav. *Problémy a perspektivy prvního stupn základní -koly*. Vyd. 1. Praha, 1978.

LEWIN, A. *System wychowawczy in státu nascendi, v Praca eksperymentalna w szkole* (red.W. Oko), Warszawa, 1963, 248 s.

LIDMILA, Bohuslav. *Co s na-í málot ídní -kolou?: p ísp vek k otázce konsolidace málot ídních -kol*. V 1. vydání. Praha: Komenium, 1948, 43, 5 s.

zkoušeností uitel jednotvádných a dvoutrvádných škol. 1. nakladatelství, 1959, 147, [3] s.

MA ÁK, Josef a kol. *Alternativní metody a postupy*. 1. vyd. Brno: MU, 1997. 90 s. ISBN 80-210-1549-7

MA ÁK, Josef. TOMEK, Vlastimil. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003. 219 s. ISBN 80-7315-039-5

MA ÁK, Josef. *Nárys didaktiky*. 3. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2003, 104 s. ISBN 80-210-3123-9.

MEDONOS, Václav. Předmluva k prvnímu vydání. In GRULICH, Bohumil. *Nová praxe na školách s menšími třídami*. Praha: SPN, 1954. ISBN neuváděno

MOJÍŠEK, Lubomír. *Vyučovací metody*. 1. vyd. Praha: SPN, 1975. 324 s.

MUSIL, František. *Naše malotřídní školy*. 1. vyd. Praha, 1964.

MUSIL, František. *Organizace a formy vyučování na malotřídních školách: metodická studie*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1958, 54 s.

NELETOVSKÁ, Alena a Hana ŠPÁILOVÁ. *Didaktika primární školy*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2005, 254 s. ISBN 80-244-1236-5.

PETLÁK, Erich. *Malotřídní školy*. 1. vyd. Bratislava: Metodické centrum, 1998. 76 s. ISBN 80-88796-71-7

PETTY, Geoffrey. *Moderní vyučování: [praktické příručky]*. 1. vyd. Praha: Portál, 1996, 380 s. ISBN 80-7178-070-7.

PETTY, Geoffrey. *Moderní vyučování*. 2. vyd. Praha: Portál, 2002. 380 s. ISBN 80-7178-681-0

PRCHA, J. (ed.). *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-546-2

PRCHA, J. a kol. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-647-6

PR CHA, Jan. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. 3., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2012. 192 s. ISBN 978-80-7178-999-4.

P ÍHODA, Václav. *Problém malotřidních škol*. Praha: [s.n., 1937?], 19 s.

P ÍHODA, Václav. *Racionalizace školství: funkcionální organizace školské soustavy*. 2. vyd. Praha, 1930. Perspektivy: Knihy řívé v dy; 1.

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

SPIPKOVÁ, Vladimíra. *K současnému pojetí didaktiky základních škol: skripta pro posluchače pedagogické fakulty Univerzity Karlovy*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 1994, 38 s. ISBN 80-7066-920-9.

SPIPKOVÁ, Vladimíra. *Průběh primárního vzdělávání v ČR*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2005, 311 s. ISBN 80-7178-942-9.

ŠABLATUROVÁ, A. *Veřejné mínění o malotřidních školách (výsledky průzkumu)*, 2014. Dostupné online na: <http://verejne-mineni-o-malotridnic.vyplnto.cz>.

ŠFRÁNEK, Jan. *Školství české: obraz z jejich vývoje a osud / Sv. 1. 862-1848, Sv. 2. 1848-1913*. V Praze: Matice česká, 1913-1918. 2 sv. Novo česká bibliothéka; sv. 33. Spis v musejních; číslo 175. Novo česká bibliothéka; číslo 33.

ŠPÁNEK, Benk. *Malotřidní škola v novém prostoru*. V Praze: Druhá dítkví Komenského, 1938, 140 + [II] s.

) *Malot idní -koly a faktory ovliv ující jejich fungování.*

TRNKOVÁ, Kateřina, KNOTOVÁ, Dana a CHALOUPKOVÁ, Lucie. *Málot idní -koly v české republice: malot idky*. 1. vyd. Brno: Paido, 2010. 197 s. ISBN 978-80-7315-204-8

TRNKOVÁ, Kateřina. *Málot idní -koly a faktory ovliv ující jejich existenci a fungování*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2007. 205 s. neuveden.

TUPÝ, Karel. *K didaktickým problém m málot idních -kol*. 1. vyd. Praha: SPN, 1978. 145, [3] s. Pedagogická teorie a praxe.

VALIŠOVÁ, Alena. KASÍKOVÁ, Hana (eds.). *Pedagogika pro u itele*. 2. vyd. Praha: Grada Publishing, 2011. 456 s. ISBN 978-80-247-3357-9

VÁŠKOVÁ, Renata, Karel RÝDL a Josef VALENTA. *Výchova a vzd lání v eských d jinách*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 1992, 311 s.

VAVRDOVÁ, Alena. *Kapitoly z didaktiky vlastiv dy*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2003. 83 s. Skripta. ISBN 80-244-0767-1.

VOMÁČKA, Jiří. *Málot idní -koly: nástin pedagogické problematiky*. Liberec: Technická univerzita, 1995. 120 s. ISBN 80-7083-170-7.

ASOPIS a PERIODIKA

Deník ve ejné správě [online]. 2010, . 2 [cit. 22.7.2010]. Dostupné z: <http://www.dvs.cz/clanek.asp?id=6438748>

JESIPOV, P.B. *Úloha a místo samostatné práce flák v procesu vyu ování*, asopis Pedagogika, ro . VII, 1957.

U itelské noviny, 2004. Praha: TK, . 30. Obce a -koly v minulosti



PDF
Complete

*Your complimentary
use period has ended.
Thank you for using
PDF Complete.*

[Click Here to upgrade to
Unlimited Pages and Expanded Features](#)

no:Ústav pedagogických v d FF MU, .2. ISSN 1803-

- P íloha .1:** a) Hra k rozkladu ísla 9
b) Hra k procvi ování probíraného lánku
c) Hra k procvi ování tichého tení
- P íloha .2:** Vyu ování v b zích u ebnice Jazyk vyu ovací na malot ídní –kole
obecné pro 2. a 3. ro ník
- P íloha .3:** Vyu ování v b zích
- P íloha .4:** Úkázka vyhodnocování dotazníku

- 6 1 Dopl prázdné místa tak, aby ti ve vodorovných i svislých
5 2 adách vylo íslo 9!
1 2

b) Hra k procvi ování probíraného lánku

U ítel napí-e v ty z odstavce lánku, který se práv probírá. V ty rozst íhá na slova, ta rozdá flák m. fiák v úkol je ten, fle slova mají sestavit do v t, podle lánku, který p ed chvíli etli.

c) Hra k procvi ování tichého tení

Na obrázku je domek, který má komín, okna, dve e. Va-im úkolem je dokreslit co podle Vás na obrázku chybí! (Nap íklad klika u dve í.)

P íloha .2: Vyu ování v b zích u ebnice Jazyk vyu ovací na malot ídní -kole obecné pro 2. a 3. ro ník

š Z této u ebnice se bude-u ít dv léta (v 2. a 3. postupném ro níku).

Mluvnice.

V prvním roce, v b hu A, probere-a procvi í-to, co je ozna eno A.

V druhém roce, v b hu B, probere-a procvi í-to, co je ozna eno B.

U ivo spole né pro oba b hy je ozna eno AB.

Pravopis.

V b hu A nacvi í-sloví ka ozna ená A. Do slovní ku!

V b hu B nacvi í-sloví ka ozna ená B. Do slovní ku! õ

(Medonos, fiofková, Haller, 1946, s.3)

P íloha .3: Vyu ování v b zích

U ebnice obsahuje 24 témat. V b hu A i B se probíralo z 24 témat 18, k nimfl se p ípojily v b hu A 3 tematické celky, v b hu B taktéfl 3 tematické celky. Ve spole ném u ivu se pro oba b hy se probralo v b hu A je-t jedno podtéma, v b hu B ty i podtémata

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Aneta Mablaturová
Katedra:	Primární a preprimární pedagogiky
Vedoucí práce:	Mgr. Dominika Stolinská, Ph.D.
Rok obhajoby:	2014

Název práce:	Význam českých malotřídních škol dle veřejného mínění
Název v angličtině :	The importance of Czech one class model of elementary schools according to public opinion
Anotace práce:	Diplomová práce se zaměřuje na význam českých malotřídních škol dle veřejného mínění. Teoretická část se zabývá vývojem malotřídních škol, vyučovací procesem na těchto školách a jejími specifiky. V empirické části se dozvíme, co si myslí široká veřejnost o působení malotřídních škol v současnosti. Cílem diplomové práce je zjistit aktuálního veřejného mínění na malotřídní školy.
Klíčová slova:	Malotřídní školy, vyučovací proces a jeho specifika, význam školy pro obec
Anotace v angličtině :	This thesis focuses on the importance of one class model of elementary schools by Czech public opinion. The theoretical part of the thesis deals with the development of the subject schools, the teaching process at these schools and its specifics. In the empirical part of the thesis we learn what the general public thinks about the effect of these schools at present. The aim of the thesis is to determine the current public opinion on one class model of elementary schools.
Klíčová slova v angličtině :	One class model of elementary schools, teaching process and its specific features, the importance of such school for the community
Přílohy vázané v práci:	1 CD
Rozsah práce:	106 s. + 3 s. příloh
Jazyk práce:	český jazyk



*Your complimentary
use period has ended.
Thank you for using
PDF Complete.*

[*Click Here to upgrade to
Unlimited Pages and Expanded Features*](#)