

Vzdělávání dětí na malotřídních školách pohledem jejich rodičů

Michaela Malíčková

Bakalářská práce
2021



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

Akademický rok: 2020/2021

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení:	Michaela Malíčková
Osobní číslo:	H18237
Studijní program:	B7507 Specializace v pedagogice
Studijní obor:	Sociální pedagogika
Forma studia:	Kombinovaná
Téma práce:	Vzdělávání dětí na malotřídních školách pohledem jejich rodičů

Zásady pro vypracování

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.

Vymezení terminologie z oblasti výchovy a vzdělávání žáků, forem edukace a specifik malotřídních škol.

Příprava metodiky empirické části, zpracování projektu výzkumu a stanovení výzkumného problému.

Realizace kvantitativního výzkumu formou dotazníku.

Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.

Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

Forma zpracování bakalářské práce: **Tištěná/elektronická**

Seznam doporučené literatury:

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

CHRÁSKA, Miroslav a Ilona KOČVAROVÁ, 2014. Kvantitativní design v pedagogických výzkumech začínajících akademických pracovníků. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně. ISBN 978-80-7454-420-0.

PRŮCHA, Jan, 2000. Alternativní školy a inovace ve vzdělávání. Praha: Portál. ISBN 80-7178-584-9.

RABUŠICOVÁ, Milada a kol., 2004. Škola a (versus) rodina. Brno: Masarykova univerzita v Brně. ISBN 80-210-3598-6.

TRNKOVÁ, K., D. KNOTOVÁ a L. CHALOUPKOVÁ, 2010. Malotřídní školy v České republice. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-204-8.

Vedoucí bakalářské práce: **PhDr. Iva Staňková, Ph.D.**
Ústav pedagogických věd

Datum zadání bakalářské práce: **27. ledna 2021**
Termín odevzdání bakalářské práce: **30. dubna 2021**

L.S.

Mgr. Libor Marek, Ph.D.
děkan

doc. Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.
ředitel ústavu

Ve Zlíně dne 27. ledna 2021

PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním bakalářské práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby ¹⁾;
- beru na vědomí, že bakalářská práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3 ²⁾;
- podle § 60 ³⁾ odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 ³⁾ odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – bakalářskou práci - nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování bakalářské práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky bakalářské práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

- elektronická a tištěná verze bakalářské práce jsou totožné;
- na bakalářské práci jsem pracoval samostatně a použitou literaturu jsem citoval.
V případě publikace výsledků budu uveden jako spoluautor.

Ve Zlíně25. 7. 2011.....

1) zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, § 47b Zveřejňování závěrečných prací;

(1) Vysoká škola nevdělečně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledků obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.

(2) Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlížení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnoženiny.

(3) Platí, že odevzdáním práce autor souhlasí se zveřejněním své práce podle tohoto zákona, bez ohledu na výsledek obhajoby.

2) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 35 odst. 3:

(3) Do práva autorského také nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, užije-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacímu zařízení (školní dílo).

3) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 60 Školní dílo:

(1) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst. 3). Odpírá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat náhrady chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.

(2) Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užít či poskytnout jinému licenci, není-li to v rozporu s oprávněnými zájmy školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.

(3) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výdělku jim dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlídí k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

ABSTRAKT

Bakalářská práce se zabývá současným primárním vzděláváním na malotřídních školách. Cílem práce je zjistit, jaké názory mají rodiče na vzdělávání svých dětí na malotřídní škole. Zda jim vyhovují specifika typická pro tyto školy. Dále zjistit, v čem rodiče vidí pozitiva a negativa, a také co bylo rozhodujícím důvodem k přihlášení jejich dítěte ke vzdělávání na malotřídní škole. Z výsledků dotazníkového šetření je zřejmé, že názory rodičů na vzdělávání jejich dětí na malotřídní škole mají pozitivní charakter a s celkovou výchovou a vzděláváním na škole tohoto typu jsou rodiče spokojeni. Výsledky výzkumu této práce mohou posloužit jak sociálním pedagogům, tak učitelům na základní malotřídní škole.

Klíčová slova: malotřídní škola, vzdělávání, rodiče, děti, žáci, učitel

ABSTRACT

This thesis deals with current primary education at small schools. The aim of the work is to find out what opinions the parents have about the education of their children in a small school and whether the specifics of these schools are being met by parents. Furthermore, to find out what the parents see as positive and negative, and what was the determining factor for enrolling their child in a small school. According to the questionnaire survey, the opinions of parents on the education of their children in a small school are positive and the parents are satisfied with the overall culture and education at this type of school. The results of the research of this work can serve both social pedagogues and teachers at a small elementary school.

Keywords: small school, education, parents, children, pupils, teacher

Touto cestou bych ráda poděkovala paní PhDr. Ivě Staňkové, Ph.D. za cenné rady, odborné vedení, čas a ochotu, kterou mi poskytla během psaní mé bakalářské práce. Rovněž děkuji své rodině a přátelům za jejich podporu a trpělivost.

Prohlašuji, že odevzdaná verze bakalářské/diplomové práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou totožné.

OBSAH

ÚVOD	10
I TEORETICKÁ ČÁST	11
1 KONCEPCE MALOTŘÍDNÍCH ŠKOL	12
1.1 HISTORICKÝ VÝVOJ MALOTŘÍDNÍCH ŠKOL.....	12
1.2 SOUČASNÁ PODOBA MALOTŘÍDNÍCH ŠKOL VE SVĚTĚ.....	15
1.3 LEGISLATIVNÍ UKOTVENÍ A CHARAKTERISTIKA MALOTŘÍDNÍCH ŠKOL V ČR.....	16
2 SPECIFIKA MALOTŘÍDNÍCH ŠKOL	18
2.1 TYPOLOGIE MALOTŘÍDNÍCH ŠKOL	18
2.2 ORGANIZACE VÝUKY NA MALOTŘÍDNÍ ŠKOLE	18
2.3 SPECIFIKA PROFESU UČITELE NA MALOTŘÍDNÍ ŠKOLE	21
2.4 SPECIFIKA VZTAHŮ MEZI PEDAGOGY NA MALOTŘÍDNÍ ŠKOLE.....	24
3 PŮSOBNÍ MALOTŘÍDNÍCH ŠKOL A JEJICH KLIMA	26
3.1 KLIMA MALOTŘÍDNÍ ŠKOLY A TŘÍDY	27
3.2 INTERAKCE MALOTŘÍDNÍ ŠKOLY A RODIČŮ	32
3.3 KOOPERACE ŠKOLY S VNĚJŠÍM PROSTŘEDÍM	36
II PRAKTICKÁ ČÁST	38
4 TÉMA VÝZKUMU	39
4.1 VÝZKUMNÝ PROBLÉM	39
4.2 VÝZKUMNÉ CÍLE	39
4.3 VÝZKUMNÉ OTÁZKY	40
4.4 VÝZKUMNÝ SOUBOR	40
4.5 METODA SBĚRU DAT	40
5 ANALÝZA DAT	41
5.1 INFORMACE O RESPONDENTECH	41
5.2 VYHODNOCENÍ POLOŽEK DOTAZNÍKU	42
6 INTERPRETACE DAT	54
6.1 DISKUSE	56
6.2 DOPORUČENÍ PRO PRAXI.....	57
ZÁVĚR	58
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	59
SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK	63
SEZNAM OBRÁZKŮ	64
SEZNAM TABULEK A GRAFŮ	65

SEZNAM PŘÍLOH.....	66
---------------------------	-----------

ÚVOD

Malotřídní školy jsou současnou pedagogickou i nepedagogickou veřejností vnímány velmi různorodě. Důvodem odlišných reakcí jsou především specifické rysy, které jsou pro tyto školy typické. Někteří autoři vnímají malotřídní školy jako určitou formu alternativního pedagogického přístupu (Průcha, 2004; Petlák, 1998). U starší generace se také můžeme potýkat s názorem na malotřídní školy, jako na jakýsi přežitek, neperspektivní anachronismus (Marková, Nota, 2015). Nás především zajímají názory současných rodičů, kteří se rozhodli své dítě přihlásit ke vzdělávání na malotřídní škole. Rodiče chápeme jako primární spolutvůrce výchovně vzdělávacího procesu, a proto mohou jejich názory výrazně zasahovat do fungování a existence malotřídních škol.

V první kapitole teoretické části bakalářské práce se zabýváme historickým vývojem a současným stavem malotřídních škol v České republice i ve světě. V závěru této kapitoly uvádíme charakteristiku malotřídních škol a odpovídající legislativu. V navazující kapitole objasňujeme specifika spojená s malotřídními školami. Především jsme se snažili objasnit organizaci a průběh výuky, specifika profese učitele malotřídní školy, jeho kompetence zahrnující kvality, dovednosti a charakter. V poslední subkapitole jsme se zaměřili na problematiku vztahů mezi pedagogy. Třetí kapitola teoretické části je orientovaná na klima a celkové působení malotřídní školy. V návaznosti na výzkum objasňujeme téma interakce rodičů a školy, především v souvislosti s komunikací a vztahy. Za důležité jsme také považovali vymezit teoretické poznatky v oblasti kooperace školy s vnějším prostředím.

Praktická část se opírá o teoretická východiska uvedená v teoretické části bakalářské práce. Hlavním výzkumným cílem je zjistit, jaké pohledy mají rodiče na vzdělávání svých dětí na malotřídní škole. Zajímá nás také názor rodičů na specifika spojená s malotřídními školami, důvody k přihlášení jejich dítěte ke vzdělávání na malotřídní škole a také to, jak celkově hodnotí a vnímají prostředí malotřídních škol. V této části také popisujeme charakter výzkumného souboru, metodu sběru dat, jejich analýzu a celkovou interpretaci.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 KONCEPCE MALOTŘÍDNÍCH ŠKOL

„Malotřídní škola, stejně jako běžná základní škola je společenskou institucí, jejíž tradiční funkcí je poskytovat vzdělání žákům příslušných věkových skupin. Izde je podporován osobní a sociální rozvoj žáků a žáci jsou zde připravováni na svůj osobní, pracovní a občanský život“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 52).

O vzdělávání na malotřídních školách, jejich fungování a existenci jeví zájem především v zahraničí. Jedná se převážně o severské země, které v malotřídních školách vidí potenciál vedoucí k rozvoji regionů a vesnic. V České republice je tato pedagogická oblast, zejména z ekonomického hlediska stále ještě vnímána jako neperspektivní anachronismus (Průcha in Marková, Nota, 2015). V této kapitole se tedy blíže zaměříme na vývoj a současnou podobu malotřídních škol u nás i ve světě. Abychom lépe pochopili význam a fungování malotřídních škol, uvedeme jejich charakteristiku a opřeme se o legislativu. Zaměříme se také na provoz těchto škol a jejich financování.

1.1 Historický vývoj malotřídních škol

Malotřídní školy jsou nedílnou součástí školského systému, a to nejen na území české republiky, ale také v ostatních evropských zemích. Počátky zřizování malotřídních škol v České republice i okolní Evropě úzce souvisí s vývojem elementárního školství. S přijetím reformního návrhu Ignaze von Felbigera v roce 1774 byla stanovena šestiletá povinná školní docházka a zavedeny tři typy škol, triviální, hlavní a normální. Žádná z těchto škol neměla tolik tříd, aby žáci různých ročníků mohli být vyučováni samostatně. Všechny školy byly tedy organizovány jako malotřídní, což také vyplývalo i z počtu 80 žáků připadajících na jednoho učitele (Trnková, Knotová, Chaloupková, 2010). Z nařízení Marie Terezie se dle Všeobecného školního řádu měly ve všech rakouských dědičných zemích zřizovat jedno nebo dvojtřídní školy triviální pro žáky od 6 do 12 let. Jako hlavní vyučovací předměty byly stanoveny náboženství, čtení, psaní, čtyři úkony početní, národní hospodářství a pro dívky pletení a šití (Králíková, Nečesaný, Spěváček, 1977).

Jak uvádí Trnková, Knotová a Chaloupková (2010), pojem malotřídní škola byl poprvé uveden až v zákoně z roku 1869. Tento liberální říšský zákon o školách obecných (tzv. Hasnerův) stanovil povinnou osmiletou školní docházku pro žáky od 6 do 14 let (Králíková, Nečesaný, Spěváček, 1977). Dále stanovil rozdělení škol na obecné a měšťanské. Přestože byla školní docházka povinná, nedostávalo se žákům těchto škol stejné úrovně vzdělání. Zatímco obecné školy byly zřizovány na vesnicích a byly určené zpravidla dětem, které

nechtěly, nebo nemohly dále pokračovat ve studiu na střední škole, měšťanské školy se orientovaly na budoucí obchodníky a byly zřizovány převážně jen ve větších městech. Značné rozdíly byly také patrné v nejednotných učebních osnovách, ty pro školy obecné vykazovaly nižší úroveň náročnosti (Trnková, Knotová, Chaloupková, 2010). I přesto Češi mezi jednotlivými národy rakousko-uherské monarchie vykazovali nejvyšší míru gramotnosti u obyvatelstva staršího 11 let. Důležité je také upozornit, že rozdíl v gramotnosti venkovského a městského obyvatelstva byl téměř nepatrný (Kuzmin, 1981).

Další významná reforma malotřídních škol nastala v roce 1922 s přijetím tzv. Malého školského zákona, který sice zásadně neřešil problémy českého školství, ale významně ovlivnil fungování malotřídních škol. Z původního počtu žáků 80 na jednoho učitele, se postupně během 11 let snížil počet žáků na 60 (Průcha, Janík, Rabušicová, 2009). S porovnáním se západoevropskými zeměmi, ve kterých byly počty žáků ve třídách sníženy již před lety, bylo v Československu toto pozvolné opatření mezi pedagogickou veřejností značně kritizováno. Hlavním aspektem pomalého snižování počtu žáků v poválečném Československu byla hospodářská krize (Trnková, Knotová, Chaloupková, 2010).

Po únoru 1948 prochází malotřídní školy další výraznou změnou. Schválení nového školského zákona mělo za následek zavedení jednotného školského systému na celém území československé republiky. Dochází k celkové likvidaci obecných škol s osmi ročníky a malotřídní školy se stávají součástí škol jednotných. (Musil, Sedláček, 1964) „*Délka povinné školní docházky byla stanovena na 9 let, počet dětí ve třídě na čtyřicet a v první třídě na třicet*“ (Trnková, Knotová, Chaloupková, 2010, s. 23). Zvýšení počtu pedagogického personálu v tzv. období socialismu umožňovala poměrně vyspělá ekonomická situace, i když ve srovnání s nejrozvinutějšími zeměmi Západu byla na výrazně nižší úrovni (Průcha, Janík, Rabušicová, 2009). Významným krokem bylo také sjednocení učebních osnov pro školy plně organizované a školy s menším počtem tříd (tímto termínem byl nahrazen pojem malotřídní škola), věřilo se, že je to jeden ze způsobů, jak překonat rozdíly mezi městem a venkovem (Trnková, Knotová, Chaloupková, 2010).

„*Málotřídní škola, a to i jednotřídní s pěti ročníky, má základní podmínky k tomu, aby se vyrovnala ve výsledcích výchovy a vyučování škole plně organizované, a učitelé málotřídních škol v naprosté většině chápou požadavek stejné příležitosti ke vzdělání pro všechny děti jako požadavek samozřejmý, nutný, správný a na malotřídních školách zcela splnitelný*“ (Musil, 1958, s. 23).

Ve školním roce 1951/1952 došlo ke značné reorganizaci malotřídních škol. Ministerstvo školství rozhodlo o prodloužení úvazku na 6-10 hodin týdně pro učitele jednotřídek, jednalo se o tzv. rozšířené vyučování. Zatímco žákům se v týdenním rozvrhu počet hodin nezměnil, učitelům navýšení úvazku umožnilo vyučovat některé ročníky v určitých hodinách samostatně (Trnková, Knotová, Chaloupková, 2010). Což z pedagogického hlediska vedlo ke zkvalitnění procesu výuky, ale zároveň 10 hodin týdně vyučování navíc, bylo pro učitele značně vyčerpávající. Organizace výuky na malotřídní škole tak většinou vždy záležela na individuálních potřebách a rozhodnutí učitele (Musil, 1958).

V druhé polovině 20. století došlo ještě k dalším zásadním změnám v rámci reorganizace malotřídních škol. Poslední ročníky byly přerazovány do nejbližších plně organizovaných škol. Toto opatření mělo za následek „odlehčení“ v práci učitelům nejmenších malotřídních škol, obzvláště když výuka posledního ročníku byla považována za značně náročnou. Změna v organizaci se projevila také díky kooperaci sousedních malotřídních škol, v rámci vzájemné spolupráce došlo k rozdělení ročníků. V jedné škole se tak například vyučovaly samostatně dva ročníky a v sousední škole ročníky tři (Trnková, Knotová, Chaloupková, 2010). Králíková, Nečesaný a Spěváček (1977) uvádí, že zákonem z roku 1958 byla povinná školní docházka snížena na 8 let.

V 60. letech proniká do československého socialistického školství snaha o vybudování sítě plně organizovaných škol. Zákonem č. 36/1960 Sb., který řešil regionální správní uspořádání vzniká nová koncepce střediskového osídlování. Obce s nízkým počtem obyvatel a problematickou dostupností jsou označovány jako neperspektivní. Postupné rušení malotřídních škol započalo v roce 1971, současně byla realizována ve velkých městech a střediskových obcích výstavba škol plně organizovaných. *„Plně organizované školy se nestaly ideálem pouze v socialistických zemích. K vlně rušení venkovských škol docházelo zejména v 70. a 80. letech i v západní Evropě a zemích severní Ameriky“* (Trnková, Knotová, Chaloupková, 2010, s. 27). V tomto období se také začíná rýsovat nová koncepce pojetí výuky primárního vzdělávání založená na Vygotského teorii o zónách nejbližšího rozvoje. Dle Vygotského teorie o tzv. „rozvíjejícím vyučování“, má být žák stimulován k dosažení vyšší úrovně zralosti, čímž lze urychlit jeho přirozený vývoj. Tento experiment měl za následek celoplošné rušení 5. ročníků na prvním stupni základní školy. Během let bylo toto nové organizační pojetí hodnoceno spíše negativně. Učivo pěti ročníků muselo být rozděleno pouze do čtyřleté výuky, což se projevovalo hlavně značnou náročností učiva pro děti se sníženou intelektovou schopností. Z důvodu časové tísně se ve vyučování kladl důraz hlavně

na edukaci v teoretické podobě. Sociální, morální a emocionální oblasti výuky realizované např. formou her z vyučování v podstatě zmizely. Ještě koncem 80. let, zejména na časté upozorňování ze strany učitelů primárních škol, byla situace kolem malotřídních škol přehodnocena. Toto období je také zmiňováno jako „nedostatečné“ v přípravě budoucích učitelů na pedagogických fakultách pro výuku na malotřídních školách (Trnková, Knotová, Chaloupková, 2010).

Po roce 1989 prochází české školství značnými změnami. Nová politická situace umožnila obnovu samosprávy malých obcí, což mnohé z nich využily a staly se tak zřizovateli škol. Dochází k obnově neúplných a malotřídních škol. Zejména v letech 1990-1996, vzniklo 308 nových základních škol, z nichž 257 byly školy malotřídní. Prostřednictvím novely školského zákona č. 172/1990 Sb. se krátí povinná školní docházka z 10 na 9 let a na základní škole prodlužuje z 8 na 9 ročníků. Poslední ročník byl do roku 1996 nepovinný. Na základě jednotné struktury základních škol prvnímu stupni přibyl 5. ročník a druhému stupni základní školy 9. ročník. Malotřídní školy se tak rozšířily o jedno oddělení. V polovině 90. let se opět začalo diskutovat na téma investice a efektivita malotřídních škol. I přestože **Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy** (dále jen MŠMT) těmto školám udělovalo výjimky, z rozpočtu školství dostávala škola peníze pouze na 13 žáků. Na případném deficitu v rozpočtu školy se tedy musela podílet obec. V této době obce začínají vnímat školu nejen jako centrum vzdělání, ale také jako důležité sociokulturní centrum v obci. Snaží se tedy o její zachování a rozvoj (Trnková, Knotová, Chaloupková, 2010). „*Výrazným motivem těchto škol je, že obnovují tradici školy jako jednoho z přirozených center obce, že posilují kulturní funkci školy ve vztahu k širšímu sociálnímu okolí*“ (Spilková, 1997, s. 21). Jak uvádí Trnková, Knotová a Chaloupková (2010), ve školním roce 1999/2000 bylo celkem 4068 základních škol, z toho 1435 (tj. 35,3 %) škol malotřídních.

1.2 Současná podoba malotřídních škol ve světě

Malotřídní školy jsou v dnešní době převážně v zemích západní Evropy a takřka na celém světě stále diskutovanou problematikou. Mezi pedagogy a pracovníky sociální politiky jsou vnímány jako organizační typ základní školy, který přispívá k rozvoji obcí a regionů. V zahraničních vzdělávacích systémech existuje pro malotřídní školy termín „malá škola“. *Anglický termín je „small school“ nebo „one-room school, německý „kleine Grundschule“, francouzský „petit école primaire“* (Průcha, 2004, s. 52). V současnosti zastupují malotřídní školy v Evropě poměrně velký podíl v soustavě základních škol. V severských zemích se na

malotřídních školách vzdělává zhruba třetina žáků základních škol. Ve Finsku zhruba 21 % a v Norsku až 45 % žáků. Ve Francii okolo 11 %, ve Švýcarsku 20 %. V USA se setkáváme s pojmem „kombinovaná třída“ (combination class), nebo „třída s více ročníky“ (multigrade class), „věkově smíšená třída“ (mixed – age class). Kombinované třídy v USA jsou předmětem mnoha pedagogických výzkumů a jsou vnímány jako velmi zajímavá alternativní forma vzdělávání. (Důležitým výzkumem zaměřeným na srovnání kvalit kombinovaných a klasických tříd se v USA v roce 1997 zabývali odborníci D. A. Mason a R. B. Burns) (Průcha, 2004). V Nizozemí se problematice malotřídních škol dlouhodobě věnuje expertka Simon Veenmanová (Zormanová, 2015).

1.3 Legislativní ukotvení a charakteristika malotřídních škol v ČR

V České republice jsou malotřídní školy vnímány jako tradiční součást našeho výchovně vzdělávacího systému. „Z hlediska pedagogických teorií v sobě nesou všechny předpoklady plnohodnotného, všestranně rozvíjecího vyučování“ (Emmerová, 2000, s. 88). Průcha, Walterová a Mareš (2013, s. 145) definují malotřídní školu jako: „školu, v níž jsou alespoň v jedné její třídě společně vyučováni žáci ze dvou či více ročníků.“ V současné platné legislativě se s pojmem malotřídní škola nesetkáme. Používá se pojem škola tvořená jednou, dvěma, či více třídami prvního stupně základní školy (Trnková, Knotová, Chaloupková, 2010).

Vymezení tohoto typu škol dle **§ 46 zákona č. 561/2004 Sb.** (Zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání tzv. školský zákon): *Základní vzdělávání v základní škole má 9 ročníků a člení se na první stupeň a druhý stupeň. První stupeň je tvořen prvním až pátým ročníkem a druhý stupeň šestým až devátým ročníkem. V místech, kde nejsou podmínky pro zřízení všech 9 ročníků, lze zřídit základní školu, která nemá všechny ročníky.*

Dále se v naší legislativě o existenci malotřídních škol pojednává v **§ 5 vyhlášky č. 48/2005 Sb.** (Vyhláška o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky) *Na prvním stupni školy lze do jedné třídy zařadit žáky z více než jednoho ročníku prvního stupně. Na druhém stupni školy nelze do jedné třídy zařadit žáky z více než jednoho ročníku druhého stupně. Do jedné třídy nelze zařadit žáky prvního a druhého stupně.*

Po vydání dokumentu tzv. **Bílé knihy** (Národní program rozvoje vzdělávání v České republice) v roce 2001 a později v roce 2004 tzv. školského zákona, zajišťuje koncepční rámec národní vzdělávací politiky **MŠMT**. Další organizací zajišťující evaluaci poskytování

vzdělávání a školských služeb, a také kontrolu využívání finančních prostředků státního rozpočtu na školách je **Česká školní inspekce** (dále ČŠI). Tvorbou různých typů analýz, statistik a podkladů k dokumentům pro MŠMT se zabývá **Ústav pro informace ve vzdělávání** (dále ÚIV) (Trnková, Knotová, Chaloupková, 2010).

V současné době samotnou existenci a celkový provoz malotřídních škol ovlivňuje příliš mnoho faktorů. Především je to demografický vývoj dětské populace v obci a ekonomické náklady. Plnit funkci zřizovatele školy, je pro obec značně složitou záležitostí. Jak uvádí Emmerová (2000, s. 91) „*Ze zákona má obec povinnost zajistit pro děti možnost plnění školní docházky.*“ Autorka dále hovoří o možnostech obce, jakými lze tuto povinnost splnit. Obec může zajistit vzdělávání „vlastních“ dětí v nejbližší dostupné škole v jiné obci, nebo umožnit dětem navštěvovat zpravidla malotřídní školu v místě bydliště. Provoz vlastní školy je pro zřizovatele často finančně náročnější než zajištění školní docházky ve škole v sousední obci. Aktuální financování škol je založeno na počtu žáků v ní vzdělávaných, přičemž tarif pro žáky škol malotřídních je o něco vyšší než pro žáky škol plně organizovaných. Přesto si obce plně uvědomují důležitost existence vlastní školy. Knotová (in Trnková, Knotová a Chaloupková, 2010, s. 126) uvádí že: „*význam školy pro venkovskou obec bývá vnímán jako veliký. Pro mnohé je existence školy v obci zárukou „zdravé“ věkové (a zprostředkovaně i sociální) struktury sídla i jeho atraktivity.*“ Dalším faktorem ovlivňujícím existenci malotřídní školy v obci je zájem a poptávka rodičů po vzdělávacím zařízení v místě bydliště (Emmerová, 2000). Vomáčka (1995, s. 54) si myslí, že „*málotřídní škola plní v současné měnící se vesnici významné poslání společenské, kulturní, mravní, integrační i osobnostně rozvíjející. Stává se centrem, které významně ovlivňuje sociální dynamiku obce. Současně svou otevřeností a silícím důrazem na multikulturní výchovu překračuje regionální rámec vesnice.*“

Celkový počet malotřídních škol nacházejících se v současnosti na území České republiky nelze dohledat, školská statistika zveřejňovala tyto údaje pouze do roku 2004. Z výzkumu Trnkové, Knotové a Chaloupkové (2010) vyplývá, že v roce 2007 bylo v České republice asi 1400 malotřídních škol. Aktuálnější informace o počtu malotřídních škol uvádí ve svém článku s názvem Malotřídky jsou otloukanci, ale často předčí i velké školy Jiří Mach (2016) „*v letošním školním roce tvoří 1113 malotřídek 27 procent všech škol a vzdělávají 38 682 dětí ze 551 428 žáků prvního stupně.*“

2 SPECIFIKA MALOTŘÍDNÍCH ŠKOL

„Malotřídní školy jsou specifické nejen povahou vyučovacího procesu, ale i sociálními vztahy, které se v nich díky velikosti školy vytvářejí“ (Trnková, 2003, s. 15).

Emmerová (2000, s. 84) o malotřídních školách konstatuje že: *„Z hlediska sociálního rozvoje dítěte se dokonce díky svým specifickým organizačním podmínkám jeví jako příhodné místo pro využívání alternativních prvků vyučování a realizaci aktivizujících metod.“*

2.1 Typologie malotřídních škol

Tupý (1978) dělí z hlediska ročníků a počtu tříd malotřídní školy na jednotřídní, dvoutřídní, trojtřídní a čtyřtřídní. V jednotřídní škole, lze už dle názvu usoudit, se nachází pouze jedna třída, ve které může být současně vyučováno 2-5 ročníků. Výuku v jednotřídní škole zajišťuje pouze jeden pedagog. Příprava i samotný průběh vyučování několika ročníků a různých předmětů současně, je pro učitele velmi náročné. Nejčastější variantou dělení ročníků na dvoutřídní škole je 1. a 2. ročník v jedné třídě a 3. - 5. ročník ve třídě druhé. Autor dále konstatuje, že optimální by bylo 5. ročník přesunout na druhý stupeň základní školy. Na každou třídu a jednoho pedagoga by tak připadly dva ročníky. Trojtřídní škola se vyznačuje rozdělením 4-5 ročníků. V případě školy se čtyřmi ročníky probíhá spojená výuka pouze v jedné třídě. Pokud je ve trojtřídní škole ročníků pět, nejčastěji se objevuje spojení dva ročníky ve dvou třídách a jeden ročník osamocený. Existují ale i jiné varianty. Čtyřtřídní škola se svojí podobou nejvíce přibližuje plně organizované škole. Spojená výuka dvou ročníků probíhá pouze v jedné třídě. O přesunutí 5. ročníku na druhý stupeň základní školy, tedy školu plně organizovanou se zmiňují i Musil a Sedláček (1964) ve své publikaci *„Naše malotřídní školy.“* Cílem bylo usnadnit učitelům jejich práci. Jak uvádí Trnková, Knotová a Chaloupková (2010) v současnosti jsou v České republice nejrozšířenějším typem malotřídních škol dvoutřídní školy s pěti ročníky. Naopak čtyřtřídní malotřídní školy mají u nás nejmenší zastoupení. Plně organizované školy prvního stupně tvoří takřka 70 % z celkového počtu.

2.2 Organizace výuky na malotřídní škole

Na malotřídních školách probíhá výuka podle stejných učebních osnov a plánů jako na školách plně organizovaných. Rozdílnosti jsou patrné v organizaci, typech a formách výuky (Musil, 1958). Výuka, jako určitá forma výchovy probíhající v prostředí školy, je formou

systematického, cílevědomého vzdělávání dětí a mládeže. Vyznačuje se charakteristickými prvky a určitými znaky, které k jejímu vykonávání patří (Zormanová, 2012). Průcha, Walterová a Mareš (2013, s. 357) charakterizují výuku jako: „*system, který zahrnuje jak proces vyučování, tak především cíle výuky; obsah výuky; podmínky, determinanty a prostředky výuky; typy výuky; výsledky výuky.*“ Během výuky také dochází k rozvíjení vzájemných vztahů mezi učitelem a žáky, kteří se společně snaží dosáhnout předem stanovených cílů (Maňák, 2003).

Organizace a příprava na výuku dvou i více ročníků v jedné třídě, klade na učitele v malotřídních školách značné nároky. Musí brát zřetel na různý věk žáků a jejich individuální schopnosti a dovednosti, používat různé aktivizující metody, hodnotit učební výsledky žáků a také svoji míru podílu na nich. Mezi nejdůležitější úkoly učitele třídy se spojenými ročníky patří optimální časové rozdělení přímého vyučování a samostatné práce (Emmerová, 2000). Dle Musila (1958) jsou v malotřídní škole střídány dvě formy vyučování. Zaprvé přímá (frontální) výuka a zadruhé samostatná práce. Přímá (frontální) výuka je charakterizována jako: „*nejobvyklejší způsob vyučování, v němž učitel hromadně pracuje se všemi žáky ve třídě jednou společnou formou, se stejným obsahem činnosti*“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2013, s. 79). „*Frontální výuka se vyznačuje společnou prací žáků ve třídě s dominantním postavením učitele, který řídí, usměrňuje a kontroluje veškeré aktivity žáků; výuka se orientuje převážně na kognitivní procesy, hlavním cílem je, aby si žáci osvojili maximální rozsah poznatků.*“ (Maňák, 2003, s. 133).

První zmínky o frontální formě výuky spadají do dob sumerských učilišť, tedy okolo 2000 let př. K. Již v těchto dobách se osvědčila metoda přímého působení učitele zpravidla formou řízeného rozhovoru, obzvlášť při větším množství žáků. Ideálem by ovšem bylo střídat metodu přímého působení učitele s individuální prací žáků. V rámci přizpůsobení se různým cílům a potřebám společnosti došlo během let k jejímu zdokonalení hlavně v oblastech metodických postupů, postupnosti jednotlivých ročníků, nebo časovému rozvržení. Na zdokonalení frontální výuky se podílel např. J. A. Komenský, nebo J. F. Herbart, který poskytl frontální výuce teoretickou základnu. Frontální výuka je považována za nejeфекtivnější formu edukace. V časovém omezení vyučovací hodiny je touto formou žákům logicky a přehledně předáno velké množství informací a poznatků. Klade také pozitivní důraz na chování a kázeň žáků (Maňák, 2003). V dnešní moderní době se frontální výuce připisuje také několik negativních faktorů. V hodinách žáci neprojevují žádnou aktivitu, tudíž z jejich projevu nelze usoudit, zda porozuměli učivu. Ve třídě jsou pomalejší, nebo nadanější žáci, tudíž třída nepostupuje v učení stejně rychle. Také je kritizována

absence rozvoje samostatnosti a tvořivosti žáků (Vzdělávací centrum Populo © 2021). I přes své určité nedostatky je mnohými učiteli a žáky preferována (Maňák, 2003). Autor dále uvádí: „*Realizačním rámcem frontální výuky je tzv. vyučovací hodina, která se různě modifikuje podle převládající fáze vyučovacího procesu (hodina motivační, opakovací, examinační, smíšená apod.)*“ (Maňák, 2003, s. 134). Autor dále popisuje typický průběh vyučovací hodiny smíšeného typu: zahájení (pozdrav, organizační záležitosti), opakování minulého učiva (kontrola domácích úkolů, resp. zkoušení), výklad nového učiva, procvičování a upevňování učiva, zadání domácí úlohy, ukončení (Maňák, 2003, s. 134).

Doba trvání vyučovací hodiny na malotřídní škole, ve třídách se spojenými ročníky, je shodná s délkou trvání vyučovací hodiny na plně organizované škole, zpravidla se jedná o 45 minut. Pro naplnění předurčených cílů hodiny a celkové spokojenosti učitelů i žáků, je tedy nutné, aby učitelé na malotřídních školách dokázali efektivně rozčlenit dobu vyučovací hodiny na části frontální výuky a samostatné práce žáků. (Musil, Sedláček, 1964)

Samostatnou práci žáků charakterizuje Maňák (2003, s. 153) jako: *takovou učební aktivitu, při níž žáci získávají poznatky vlastním úsilím relativně nezávisle na cizí pomoci a vnějším vedení, a to zejména řešením problémů.*“ Samostatná práce žáků je postupným výsledkem procesu zintenzivňování a zkvalitňování hodnotné a uvědomělé **aktivity** žáků. „*Aktivitou ve výchovně vzdělávacím procesu se rozumí zvýšená, intenzivní, spontánní nebo uvědomělá činnost žáka, jejímž cílem je osvojit si příslušné vědomosti, dovednosti, návyky, postoje a způsoby chování*“ (Maňák, 2003, s. 153). Autor dále uvádí 4 stupně aktivity žáků, které napomáhají učitelům žáky diagnostikovat, vést a podporovat je v rozvoji, který vede k dosažení stále vyšších cílů. Jde o aktivitu vynucenou, aktivitu navozenou, aktivitu nezávislou a aktivitu angažovanou (Maňák, 2003, s. 153). Samostatná práce žáků může představovat komplexní výukovou metodu, která poskytuje žákům možnost individuálního projevu, realizaci vlastních myšlenek a nápadů. Mezi další pozitiva samostatné práce žáků patří rozvoj kreativity a sebevědomí, prezentace názorů, kritické myšlení a vývoj sebereflexe. Učí žáky **samostatnosti** a zodpovědnosti za vlastní průběh v dosahování cílů ve výchovně vzdělávacím procesu. Tato výuková metoda také dává učitelům větší prostor věnovat se individuálním potřebám žáků a respektovat jejich specifické potřeby (Zormanová, 2012). Stejně tak jako v projevech aktivity u samostatné práce žáků klade autor Maňák (2003, s. 154) důraz na kvantitativně i kvalitativně rozrůzněné **stupně samostatnosti**: stupeň první napodobující, stupeň druhý reprodukcující, stupeň třetí produkující a stupeň čtvrtý přetvářející.

Během samostatné práce neprobíhá mezi žáky téměř žádná komunikace, či spolupráce, což přispívá k negativnímu rozvoji sociálních vztahů ve třídě. Tyto faktory můžeme označit jako nevýhody této formy výuky (Zormanová, 2012). Vedle rozčlenění stupňů aktivity a samostatnosti žáků dle autora Maňáka (2003), považovala autorka Zormanová (2012) za důležité zaměřit se na **tvořivost** žáků. Průcha, Walterová a Mareš (2013, s. 318) definují tvořivost jako: „*Duševní schopnost vycházející z poznávacích i motivačních procesů, v níž ovšem hrají důležitou roli též inspirace, fantazie, intuice.*“ Stupně tvořivosti dle Zormanové (2012, s. 86): první stupeň expresivní, druhý stupeň inovativní, třetí stupeň inventivní a čtvrtý stupeň emergentní.

Optimální časové rozdělení přímé (frontální) výuky a samostatné práce během vyučovací hodiny závisí především na individuální organizaci učitele. Musil a Sedláček (1964) si myslí, že k optimálnímu střídání těchto základních forem výuky, by během jedné vyučovací hodiny mělo dojít maximálně třikrát. Toho lze ovšem dosáhnout za určitých podmínek. Můžeme mezi ně zařadit např. oznámení zadání samostatné práce žáků písemnou formou, příprava žáků na samostatnou práci již v předcházející vyučovací hodině, kontrolu samostatné práce nechat částečně na žácích dle předem připravených kontrolních pomůcek (Musil, Sedláček, 1964). Nejdůležitějším faktorem, který vede k efektivnímu procesu výchovy a vzdělávání ve spojených třídách s více ročníky jsou výborné profesní znalosti pedagoga, precizní příprava a organizace, specifický přístup učitele a celého kolektivu.

2.3 Specifika profese učitele na malotřídní škole

Učitel 1. stupně základní školy získává odbornou kvalifikaci vysokoškolským vzděláním, které ustanovuje Zákon o pedagogických pracovnících č. 563/2004 Sb., § 7, a to ať se jedná o učitele na malotřídní škole, nebo škole plně organizované (AION CS © 2021). Všeobecnou charakteristiku učitelské profese definuje Průcha, Walterová a Mareš (2013, s. 328): „*Sociální pracovní role spojená s výkonem souboru činností, jejichž smyslem je působit na chování, přesvědčení a cítění žáků a předávat jim znalosti, dovednosti a návyky vytvořené kulturou předchozích generací.*“

Učitel na malotřídní škole, jak již bylo zmíněno v předchozí kapitole, je nucený přizpůsobit se specifickým podmínkám, které tyto typy základních škol zřetelně vykazují. Musí být připravený nejen odborně, ale i mentálně. Vzhledem k malému počtu pedagogického personálu na malotřídní škole, si pedagog nemůže dovolit luxus jedné odborné specializace. Učitelé se střídají v různých pracovních funkcích, které se týkají přímé pedagogické činnosti s dětmi např. asistent pedagoga, metodik prevence, vychovatel, speciální pedagog, školní

psycholog. Ideální učitel malotřídní školy by tedy měl být hlavně všestranný. Při tak rozmanité a náročné pracovní vytiženosti se v prostředí malého pedagogického kolektivu rychle projeví učitelovi kvality (Trnková, Knotová a Chaloupková, 2010). Průcha, Walterová a Mareš (2013, s. 138) popisují kvalitu učitele takto: „*Problematika kvality učitele je v centru pozornosti jak v teorii vzdělávání učitelů, tak ve vzdělávací politice. Obecně se přijímá, že kvalita učitele je jedním z rozhodujících faktorů ovlivňujících celkovou kvalitu škol, kvalitu vyučování, efektivnost vzdělávání, vzdělávací výsledky žáků a studentů aj.*“ V dokumentu Národní program rozvoje vzdělání v České republice (Bílá kniha, 2001) se kvalita učitele a profesní standard v posledních letech dostali do popředí zájmu. Za klíčové aktéry proměny školy jsou totiž považováni právě kvalitní učitelé. Je tedy žádoucí zvyšovat kvality pedagogů dalším vzděláváním. K tomu může dojít za předpokladu vytvoření profesních standardů pro jednotlivé kategorie učitelů (Spilková, 2010). *Profesní standardy vycházejí z klíčových kompetencí učitele (odborně předmětové, pedagogické, didaktické, psychosociální, komunikační, diagnostické, osobnostně rozvojové, reflexní apod.)*“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2013, s. 223).

Spilková (2010, s. 41) uvádí příklady podrobnějšího vymezení dvou základních kompetencí požadovaných u učitele na 1. stupni základní školy.

V případě kompetence didaktické a psychodidaktické se předpokládá, že učitel:

- ovládá strategie vyučování a učení na 1. stupni ZŠ ve spojení se znalostmi psychologických, sociálních a kauzálních aspektů;
- dovede užívat základní metodický repertoár ve výuce jednotlivých předmětů a je schopen jej přizpůsobit individuálním potřebám jednotlivých žáků a požadavkům konkrétní školy;
- má přehled o vzdělávacích programech v rámci daného stupně vzdělávání a dovede s nimi pracovat při tvorbě projektů vlastní výuky;
- má znalosti o teoriích hodnocení a jejich psychologických aspektech a dovede používat nástroje hodnocení vzhledem k vývojovým a individuálním zvláštěnostem žáků a požadavkům konkrétní školy;
- dovede používat informačních a komunikačních technologií pro podporu učení žáků.

V případě kompetence profesně a osobnostně kultivující se předpokládá, že učitel:

- má znalosti všeobecného rozhledu, tj. v oblasti filozofické, kulturní, politické, právní a ekonomické a dovede jejich prostřednictvím působit na postoje a hodnotovou orientaci žáků;
- umí vystupovat jako reprezentant profese na základě principů profesní etiky, dovede argumentovat své pedagogické postupy;
- dovede kooperovat s kolegy ve sboru;
- je schopen sebereflexe na základě sebehodnocení a hodnocení různými subjekty;
- je schopen reflektovat vzdělávací potřeby a zájmy žáků a změny vzdělávacích podmínek ve své pedagogické práci.

Mezi důležité klíčové kompetence pro kvalitní vykonávání profese učitele na malotřídní škole nepatří „jenom“ kvalifikované vzdělání zaměřené na primární vzdělávání, ale učitel by měl být vybaven vědomostmi o specifikách fungování malotřídních škol (Trnková, Knotová, Chaloupková, 2010). Tyto vědomosti může získat, nebo dále prohlubovat prostřednictvím akreditovaných vzdělávacích programů v akreditovaných vzdělávacích institucích. Další vzdělávání pedagogických pracovníků (dále jen DVPP), organizuje ředitel školy podle plánu, který stanoví po předchozím projednání s příslušným odborovým orgánem. Ředitel musí při stanovení plánu DVPP brát v úvahu zájmy pedagogických pracovníků a také potřeby a možnosti konkrétní školy (MŠMT © 2021).

Druhy dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků vymezuje Vyhláška o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků č. 317/2005 Sb., § 7 takto: studium ke splnění kvalifikačních předpokladů, studium ke splnění dalších kvalifikačních předpokladů, studium k prohlubování odborné kvalifikace.

Trnková, Knotová a Chaloupková (2010) uvádí, že pedagogové malotřídních škol projevují značný zájem účastnit se DVPP. Sami aktivně, vyhledávají různé akreditované programy odpovídající jejich požadavkům. Dále autorky uvádí výsledky výzkumu zaměřeného na obsahovou náplň DVPP absolvovaného učiteli malotřídních škol. Výzkum ukázal, že největší zájem projevili učitelé na téma spjaté s tvorbou a prací se školním vzdělávacím programem a o vzdělávání zaměřené na didaktiku a metodiku výuky. V žebříčku dalších zvolených témat vzdělávání bylo zvýšení kvality svých jazykových dovedností, oblasti školského managementu, speciálně pedagogická témata a výchovné poradenství a prevence sociálně patologických jevů. Někteří učitelé si tímto způsobem mohou doplňovat určitou

kvalifikaci, nebo odbornou akreditaci, kterou postrádají. V současné době neexistuje na pedagogických fakultách odborná specializace zaměřená na přípravu učitelů malotřídních škol.

2.4 Specifika vztahů mezi pedagogy na malotřídní škole

Malotřídní školy jsou charakteristické nízkým počtem personálního obsazení, ať už se jedná o kolektiv učitelů, nebo nepedagogický personál. Jak uvádí Emmerová (2000), učitelský kolektiv na malotřídní škole je obvykle tvořen 2-4 učiteli, včetně ředitele školy. Průcha, Walterová a Mareš (2013, s. 128) definují učitelský kolektiv jako skupinu, „*jejíž členové jsou sjednoceni společnými úkoly, hodnotami a cíli činnosti, významnými pro skupinu jako celek a pro každého jejího člena zvlášť, kde meziosobní vztahy jsou zprostředkovány společensky hodnotným a osobnostně významným obsahem společné činnosti.*“ Nepočtený kolektiv malotřídních škol se vyznačuje především neformálními vztahy a odlišným typem komunikace, než tomu zpravidla bývá na školách plně organizovaných. Učitelé navzájem znají své povahové rysy, profesní kvality, zájmy a záliby a často také osobní rodinné poměry. Intenzivní kontakt jim umožňuje lepší domluvu v organizaci a rozdělení pracovních činností dle vlastního zaměření nebo vyřízení. Diskuse mívají obvykle neformální charakter, nedá se tedy hovořit o typických poradách učitelského sboru (Trnková, Knotová, Chaloupková, 2010). Vašutová (2007, s. 17) uvádí, že kvalitu vztahů mezi jednotlivci v pedagogickém sboru ovlivňuje také „*věková struktura nebo i jinak řečeno poměr zkušených učitelů a začátečníků.*“ Autorka dále specifikuje pedagogický (učitelský) sbor jako: „*specifický profesní útvar, který je charakteristický pro učitelskou profesi.*“

Malý pedagogický kolektiv malotřídních škol se dle mého názoru může ztotožnit se všemi hlavními rysy, které jsou pro pedagogické sbory charakteristické. Vašutová (2007, s. 17) uvádí následující rysy:

- společné cíle profesních činností;
- společný zájem o rozvoj školy a identifikaci se svojí školou;
- jednotná strategie pedagogického působení, tj. výchova a vzdělávání, které jsou dané koncepcí konkrétní školy;
- kvalifikační struktura daná druhem školy a jejími vzdělávacími programy;
- interakce a komunikace členů sboru nezbytná pro fungování školy;
- týmová spolupráce sborů a vedení škol;

- interpersonální vztahy poznamenané feminizací.

Výhody malého pedagogického kolektivu vidí Trnková, Knotová a Chaloupková (2010) také ve vzájemné zastupitelnosti. Učitelé na malotřídní škole většinou neučí jen v jedné třídě, ale často vyučují určité předměty ve všech třídách, a tak velmi dobře znají všechny žáky (Emmerová, 2010). Tato skutečnost učitelům dává možnost kolektivního hodnocení a posuzování dosažených výsledků ve vzdělávání žáků a jejich chování (Vašutová, 2007). Z výzkumu autorek Trnkové, Chaloupkové a Knotové (2009) vyplývá, že pedagogové malotřídních škol se neprojevují vzájemnou spoluprací a komunikací pouze na půdě své školy, ale jsou specifictví tím, že vyhledávají kontakty s jinými kolegy z malotřídních škol. Vzájemná kooperace jim poskytuje nové informace a poznatky pro pozitivní rozvoj výchovy a vzdělávání na malotřídních školách.

3 PŮSOBENÍ MALOTŘÍDNÍCH ŠKOL A JEJICH KLIMA

Malotřídní školy jsou specifické nejenom svou pedagogickou činností, ale také především svým umístěním. Jak již bylo zmíněno v předchozích kapitolách, malotřídní školy se nacházejí převážně v obcích s nízkým počtem obyvatel. Obce tohoto charakteru jsou všeobecně nazývány venkovem. Knotová (in Trnková, Knotová, Chaloupková, 2010, s. 103) označuje venkov nejen jako: „*oblast s málo početnými sídly, ale také určitý typ osídlení krajiny.*“ Život na venkově může být vnímán z různých úhlů pohledu. V pozitivním slova smyslu pro někoho život na venkově nabízí prostor pro udržování a rozvoj tradičních a kulturních hodnot, s čímž se názorově neslučuje jiná skupina vnímající venkov jako zaostalý, vybízející k podpoře a uvedení do moderní společnosti. Na venkovské obce ovšem nemůžeme nahlížet stejnoměrně, výrazně se totiž od sebe liší počtem obyvatel. Může se tedy jednat o malé osady, nebo také poměrně velké vesnice, ve kterých může žít dokonce i větší počet obyvatel než v malých městech. Jedním ze specifických typů venkovského osídlení jsou obce umístěné v těsné blízkosti větších měst. Takové obce zřetelně vykazují znaky typické spíše pro města. Patrné rozdíly mezi životem ve městech a na venkově vybízí k úvahám, které se odráží v různých sociálně-kulturních charakteristikách venkova. (Trnková, Knotová, Chaloupková, 2010)

V Sociologickém slovníku vymezuje Jandourek (2007, s. 155, s. 271) pojmy město a venkov. Město je: „*Označení lidského sídla s vysokou hustotou obyvatel a komunikací, rozvinutou dělbu práce a poskytováním služeb uspokojujících převážnou většinu potřeb obyvatel a s vysokou mírou kulturní a hmotné směny. Konkrétní podoba města se velmi mění v závislosti na době a místě. Dnes se často hovoří o městské civilizaci, ve které se rozdíl mezi městem a venkovem bez ohledu na velikost obce v mnoha oblastech stírá.*“ Venkov autor definuje jako: „*Prostor mimo městské osídlení, vyznačující se nižší hustotou obyvatel žijících především ve vesnicích, převážně zemědělskou produkcí spojenou se zvýšenou závislostí na přírodě, tradičnějším životním stylem, vyšší soc. kontrolou, menší soc. heterogenitou, sníženou profesní nabídkou.*“

V minulosti byl venkovskému životu připisován pospolitostní charakter soužití a tradiční udržování příbuzenských vazeb. Většina obyvatel bylo zaměstnaných v oblasti zemědělství v místě bydliště, tudíž mohli pociťovat značnou izolovanost od vnějšího okolí. (Trnková, Knotová, Chaloupková, 2010) Autorky dále uvádí, že mezi současnými rodinami žijícími na venkově, nebo ve městech není rozdíl.

3.1 Klima malotřídní školy a třídy

Pojem klima neboli jinak řečeno také podnebí, bývá ve většině případů spojován spíše s oblastí meteorologie než se společenskými vědami. Tento pojem zprvu nebyl širokou pedagogickou i nepedagogickou veřejností uznáván jako odborný. Jeho užití mělo spíše podobu metafory. Dnes je již tento pojem ve společenských vědách vnímán jako právoplatný (Mareš, 2013). Pokusíme se tedy objasnit tento pojem z pohledu určitých odborných autorů. Průcha, Walterová a Mareš (2013, s. 125) definují školní klima takto: „*Sociálně psychologická proměnná, vyjadřující kvalitu interpersonálních vztahů a sociálních procesů, které fungují v dané škole, tak, jak ji vnímají, prožívají a hodnotí učitelé, žáci, příp. zaměstnanci školy. Součástí klimatu školy je např. klima učitelského sboru, klima škol. Tříd, celkového prostředí školy atd.*“

Grecmanová (2008, s. 33) klima školy považuje za „*projev jejího prostředí (s ekologickou, demografickou, sociální a kulturní dimenzí), který vnímají, prožívají a hodnotí jeho účastníci (žáci, rodiče, učitelé, školní inspektoři, veřejnost).*“

Definice školního klimatu dle Čapka (2010, s. 134) „*Klima školy je souhrn subjektivních hodnocení a sebehodnocení účastníků vzdělávání v dané škole, které se týká všech aspektů vzdělávání. Patří do něho jejich vzájemná komunikace a sociální vztahy, stejně tak jejich vnímání prostředí, prožitky a emoce a další sociální a psychické procesy, které děje v této škole vyvolávají.*“

Vedle teoretického vymezení pojmu klima, považuji za žádoucí vzhledem ke kontinuitě těchto pojmů, objasnit a definovat pojem škola. Většina lidí si v prvním okamžiku pod pojmem škola představí především její druhy. V § 7 školského zákona č. 561/2004 Sb. jsou uvedeny tyto druhy škol: mateřská škola, základní škola, střední škola (gymnázium, střední odborná škola a střední odborné učiliště), konzervatoř, vyšší odborná škola, základní umělecká škola a jazyková škola s právem státní jazykové zkoušky. Obecná charakteristika uvádí, že škola je: „*obecně místo určené pro organizované vzdělávání, společenská instituce pověřená vzděláváním a výchovou dětí a mládeže příslušných věkových stupňů v organizovaných, hromadných formách, podle určených vzdělávacích programů*“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2013, s. 297).

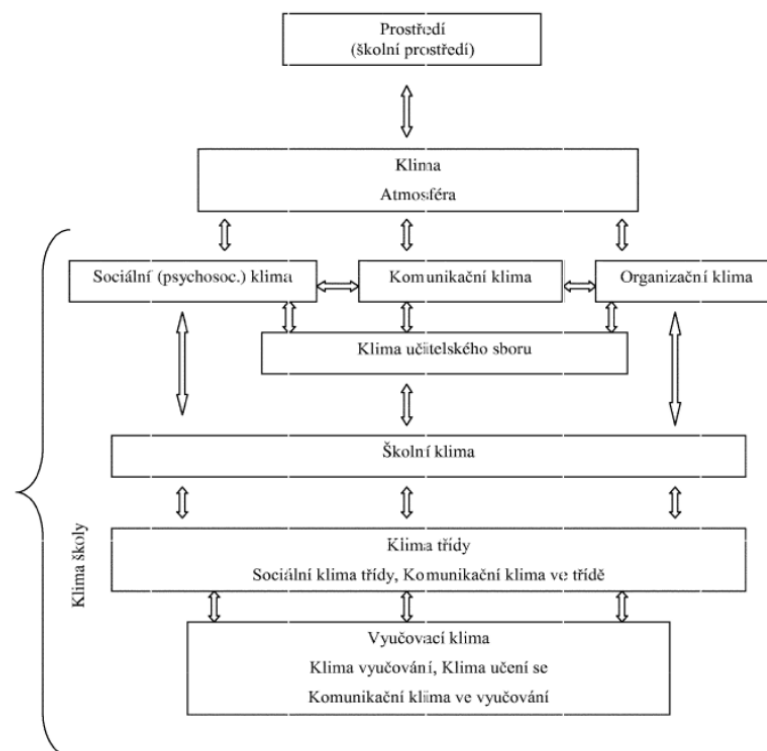
Jandourek (2007, s. 247) dále doplňuje, že „*formální skupiny a hierarchie bývají doplněny velmi významnými neformálními vztahy. Škola může v některých případech sloužit jako významná referenční skupina.*“

Autorka Grecmanová (2008, s. 31) chápe školu především jako:

- prostředí;
- formální organizaci s cíli, pravidly, rolemi, hierarchiemi, systémem koordinací aktivit, vzorci komunikace, odměňování, součást celkového prostředí ovlivňované rozmanitými zájmy;
- instituci, jejíž tradiční úlohou je vzdělávat a vychovávat;
- pracoviště především pro učitele a učitelky, kde iniciují specifické výukové procesy;
- budovu stojící na určitém území.

Z těchto různých úhlů pohledu vnímání školy můžeme usoudit, že si školy mohou být v mnohém podobné. Specifika a různorodost škol se projevují především v jejich klimatu, které je komplexně dlouhodobě tvořeno všemi účastníky dané instituce (Grecmanová, 2008). V odborné literatuře můžeme nalézt mnoho dalších pojmů spojených s termínem školní klima. Grecmanová (2003, s. 16) ve svém schématu uvádí ty nejužívanější:

Schéma č. 1: Termíny spojené s pojmem klima školy a jejich vzájemné vztahy (Grecmanová, 2003, str. 16)



Klima jako: „*sociální, skupinový jev, který je recipročně vázán na své tvůrce: je jimi vytvářen a zároveň na ně působí, se z hlediska školy nejvíce projevuje ve třídách*“ (Lašek, 2007, s. 42). Pro přehlednost autor dále uvádí jisté determinanty ovlivňující klima školy a třídy. Patří k nim: **zvláštnosti školy**, především její typ a zaměření (základní školy, gymnázia, střední odborné školy) a pravidla školního života (školní řád, vyžadované dodržování a sankce), dále jsou to **zvláštnosti vyučovacích předmětů a pedagogických situací** např. laboratorní, dílenské práce, praxe v provozech, laboratořích, jako další autor uvádí **zvláštnosti učitelů**, jeho osobnost a preferované pojetí výuky a vzdělávání, z něhož vychází jeho styl výuky, mezi další determinanty autor řadí **zvláštnosti školních tříd** v pojetí učitel a třída; školní třída jako celek; skupiny ve třídě, jako poslední determinant ovlivňující klima školy a třídy autor uvádí **zvláštnosti žáků**. Žáka jako člena třídy, resp. skupiny v ní, a také žáka jako individuální osobnost (Lašek, 2007, s. 44).

Vzhledem k tomu, že prvním třem determinantům ovlivňujícím školní klima jsme se věnovali v předchozích kapitolách, zaměříme se tedy na zvláštnosti čili specifika školních tříd a žáků na malotřídní škole.

Názory odborníků se neshodují v tom, kdo je hlavním činitelem působícím na klima třídy. Někteří preferují žáky, jejich jedinečnou strukturu, vlastnosti a chování, kterým se od sebe navzájem velmi liší. Jiní autoři upřednostňují učitele, jeho významnou roli, kterou má ve vyučování a ta může klima třídy ovlivnit nejvíce (Čapek, 2010). Autor blíže specifikuje aspekty tvořící klima třídy, které může pedagog svojí činností ovlivnit nejvíce:

- vyučovací metody a edukační aktivity;
- komunikace ve třídě;
- hodnocení ve třídě;
- kázeňské vedení třídy;
- vztahy mezi žáky ve třídě;
- participace žáků;
- prostředí třídy (Čapek, 2010, s. 15).

Čapek věnuje značnou pozornost také pedagogovi ve funkci třídního učitele. Třídní učitel má velký vliv především na utváření sociálního klimatu ve třídě, stává se pro žáky především vzorem mezi dospělými, snaží se žáky pozitivně motivovat a směřovat. Zná individuálně každého žáka, ví, jak s ním komunikovat, kdy je vhodné žáka v jeho činnostech pobízet, nebo naopak usměrňovat (Čapek, 2010). Na malotřídních školách tyto vlastnosti

a dovednosti třídního učitele přísluší v podstatě každému pedagogickému pracovníkovi. Vzhledem ke specifické organizaci výuky (viz kapitola 2.4 Specifika personálních vztahů na malotřídní škole), kdy se učitelé a ostatní pedagogičtí pracovníci ve třídách často střídají, mohou ovlivňovat sociální klima třídy stejným podílem (Trnková, Knotová, Chaloupková, 2010).

Žáci, jsou významnými spoluvůrci školního klimatu především tím, jak ho prožívají, jaká je dlouhodobá emoční nálada ve třídě (Lašek, 2007). Autor dále uvádí, že klima na žáka působí ve dvou smyslech:

Osobním – cítí se více či méně zaujat školou, přináší větší či menší mentální a emoční vklad do školní práce, klikaří, vyvolává třenice (nebo jimi trpí), cítí pozitivní satisfakci ze školy či naopak apatii vůči ní jako výsledek jejího vlivu, pociťuje více či méně učitelovu pomoc, kterou chápe jako výsledek učitelova stylu výuky. Orientuje se na úkoly, cítí osobní integraci a nezávislost, prožívá soutěživost, obtížnost školní práce; zkoumá sebe i okolí.

Sociálně-psychologickém – žák se přidružením stává členem skupiny, podílí se na činnosti skupiny, na různém stupni je otevřený v kontaktu s druhými, je favorizován učitelem či spolužáky nebo naopak odsouván do pozadí (Lašek, 2007, s. 46).

Na 1. stupni základní školy žáci prožívají období tzv. mladší školní třídy a období prepubertálního a pubertálního rozvoje osobnosti. Do období mladší školní třídy řadíme mladší děti, především žáky 1. a 2. třídy, pro které je učitel přirozeně v pozici výrazné autority téměř na úrovni rodičů, obzvlášť na začátku školní docházky. Postoj učitele k žákům v tomto období má velký vliv na utváření vztahů ve třídě. Dle hodnocení učitele a míry schopnosti přijímání nových norem a pravidel jsou spolužáci přijímáni nebo odmítáni, vytváří se mezi nimi vztahy podrázenosti či nadřazenosti. V tomto věku mohou být děti k určitým jedincům, kteří se od ostatních liší např. tělesnou konstrukcí či vadami, barvou pleti nebo vlasů, pochází z jiné společenské vrstvy nebo jiné země, velmi kritičtí a bezohlední. I když jsou vzájemná solidarita a vrstevnické meziosobní vztahy navazovány již před nástupem do 1. třídy, nemají takovou váhu jako klíčový vztah k učiteli. V období prepuberty mají žáci tendenci tvořit sociální útvary tzv. party. Členství v takové partě bývá většinou krátkodobé. Délka sounáležitosti se skupinou je ovlivněna jistými výhodami či nevýhodami pro daného jedince. Učitel je pro žáky stále významnou autoritou, jehož styl působení ve třídě výrazně ovlivňuje její klima. K výrazným změnám ve třídě, jejímu formování a rozvoji interpersonálních vztahů dochází až v období puberty (Čapek, 2010). Na malotřídních školách do utváření vztahů mezi žáky výrazně zasahuje aspekt rozdílnosti věku ve spojených třídách (Trnková, Knotová, Chaloupková, 2010).

Trnková (2007, s. 7) uvádí klady a zápory žakovského kolektivu ve spojených třídách s více ročníky:

- **klady** – vrstevnická skupina je definována širěji, spíše jako skupina sourozenecká (z hlediska věku i genderu), přirozenější chápání odlišností mezi žáky;
- **zápory** – málo možností vybírat si kamarády (zejména stejného věku), menší možnost srovnávání, soutěžení (může být vnímáno příznivě).

Autorka dále upozorňuje na pozitiva a negativa týkající se vnitřního prostředí malotřídek:

- **pozitiva** – absence anonymity-přehlednost, možnost odhalit včas problémy mezi žáky, celá škola se zná navzájem, přehlednost fyzického prostředí školy (žáci se snadno zorientují);
- **negativa** – žáci se hůře zbaví nepříjemného postavení (Trnková, 2007, s. 8).

Dalším výrazným faktorem ovlivňujícím klima školy a třídy je vzájemná komunikace. Tento pojem je sám o sobě velmi obecný a má mnoho významů. Podle Gavory (2005, str. 9) je komunikace především prostředek k „*dorozumívání, sdělování a výměně informací mezi lidmi.*“ Jiná definice autora Janouška (1968): „*Komunikace jakožto sdělování a přijímání informací v sociálním chování a v sociálních vztazích lidí. Vnitřně souvisí s interakcí, tj. se vzájemným působením na sebe navzájem*“ (in Svatoš, 2005, s. 26).

Komunikace ve školním prostředí je specifickou sociální komunikací (Gillernová, Krejčová, 2012). V souvislosti s pozitivním utvářením školního klimatu autor Čapek (2010) upřednostňuje sociální komunikaci před komunikací odbornou. Přátelská, trpělivá a suportivní komunikace je prostředkem k vytvoření příjemné atmosféry a získání žáků. To učitelům umožňuje s žáky hovořit o tvorbě pravidel ve třídě, možných důsledcích za kázeňské přestupky, povídání o tom, jak děti trávily prázdniny či jak se měly o víkend. Tento typ komunikace příznivě působí na mnoho aspektů vzdělávací činnosti: žáci se nebojí na cokoli zeptat, nebojí se přiznat chybu, hovoří s učitelem otevřeně, avšak samozřejmě korektně a slušně apod. (Čapek, 2010, s. 51).

Každá komunikace probíhající v edukačním prostředí je také nazývána komunikací pedagogickou (didaktickou). Ve školní třídě mezi učiteli a žáky vykazuje tyto hlavní charakteristiky:

- uskutečňuje se prostřednictvím verbálních a neverbálních projevů jako sled komunikačních aktů a situací;

- je řízena učitelem a má specifická pravidla, vymezující roli a pravomoc komunikačních partnerů;
- plní různé funkce: Slouží k prezentaci obsahu vzdělávání, k uskutečňování cílů výchovy a vzdělávání, k řízení třídy, k navozování vztahů mezi učiteli a žáky a mezi žáky navzájem, k sdělování informací nevztahujících se přímo k výuce;
- vytváří konkrétní psychosociální klima ve třídě a zároveň je úroveň tohoto klimatu ovlivňována;
- ve školách jednotlivých zemí má specifické charakteristiky v závislosti na typu národní (etnické) kultury (Průcha, Janík, Rabušicová, 2009, s. 189).

Kromě prostředí školní třídy je pedagogická komunikace realizována také v prostředí celé školy mezi pedagogy-žáky-rodíči, nebo také v prostředí rodiny, mezi rodiči a dětmi (Průcha, Janík, Rabušicová, 2009).

Na rodiče, jako spolutvůrce školního klimatu, prostřednictvím vzájemného působení také formou komunikace, se zaměřím v další kapitole.

3.2 Interakce malotřídní školy a rodičů

Vztahy mezi školou a rodinou byly v minulosti značně omezené spíše na jednosměrný tok informací. Kontakty mezi školou a rodiči probíhaly pouze v případech, kdy bylo nutné rodičům sdělit výsledky vzdělávacího či výchovného procesu. V současné době je na školu a rodiče nahlíženo jako na dvě významné sociální instituce, které mají především společný cíl a tím je optimální vývoj vzdělávání a socializace dětí (Průcha, Janík, Rabušicová, 2009). V procesu socializace je každý jedinec v závislosti na intenzitě, frekvenci a délce trvání, ovlivňován množstvím sociálních kontaktů, ve kterých probíhá sociální interakce (Kraus, 2014). Sociální interakcí se rozumí: „*jednání, jehož důsledkem je vzájemné ovlivnění jedinců nebo skupin. Nastává tehdy, jestliže jednání jedné osoby nebo skupiny vyvolá jednání jiné osoby nebo skupiny*“ (Jandourek, 2007, s. 109). Autor dále uvádí základní formy sociální interakce. Patří k nim: kooperace, konflikt, soupeření a výměna činností při různých cílech, jejichž dosažení však vyžaduje činnost druhých. Kraus a Jandourek se shodují na tom, že sociální interakce se odehrává prostřednictvím komunikace (Kraus, 2014, s. 119; Jandourek, 2007, s. 109). Stejný názor mají i Průcha, Walterová a Mareš (2013, s. 110), kde uvádí že: „*interakce je úzce spojena s komunikací.*“ Komunikace školy a rodičů spočívá především v pravidelném setkávání na třídních schůzkách, které se obvykle konají

v intervalu jedna za čtvrtletí. Z výzkumu Trnkové vyplývá, že na malotřídních školách mají třídní schůzky většinou podobu celoškolského shromáždění např. v tělocvičně. Obvykle se první ujme slova ředitel/ředitelka školy a využije tak přímého kontaktu s rodiči ke sdělení informací týkajících se všech žáků např. organizace výletů, škol v přírodě, fotografování a jiných akcí. Poté se rodiče separují do příslušných tříd, kde se dozví většinou od třídního učitele podrobnější informace o průběhu výchovy a vzdělávání jejich dítěte. Dalším zdrojem pro sdělení informací může být tzv. deníček. Toho využívají především učitelé k rychlému sdělení informace rodičům. V prostorách školy bývají umístěné nástěnky, na kterých je většinou školní řád, organizace časového rozdělení vyučovacích hodin a přestávek, různé nabídky kroužků a zájmového vzdělávání, jídelníček apod. Nástěnky jsou umístěny tak, aby informace na nich byly dostupné i rodičům, kteří například pravidelně vodí či vyzvedávají své děti ze školy. Trnková dále uvádí, že pedagogové, kteří se stali respondenty jejího výzkumu, uvedli „že jsou kdykoli připraveni zodpovědět dotazy rodičů. Nemají vypsány konkrétní konzultační hodiny, ale rodiče mohou kdykoli do školy přijít nebo zavolat a zeptat se na to, co potřebují“ (Trnková, 2003, s. 23). Výhodou komunikace malotřídní školy a rodičů může být také fakt, že někteří učitelé pracují v místě svého bydliště, a tak se mohou setkávat s rodiči žáků i mimo školu a školní akce. Budování sociálních vztahů učitele a rodičů, kteří bydlí ve stejné obci, kde se nachází škola má přinejmenším přirozenou podobu (Trnková, 2003).

Průcha, Janík a Rabušicová (2009, s. 320) identifikovali čtyři základní modely vztahů mezi rodinami a školami odehrávající se v průběhu 2. poloviny 20. století:

Kompenzační model – vycházel z ideje rovných vzdělávacích příležitostí definovaných na základě socioekonomických zázemí rodin. Východiskem snah o komunikaci a spolupráci s rodiči byla představa, že někteří z nich nemají dostatečné možnosti a schopnosti, aby mohli uspokojivě podporovat své děti v jejich rozvoji. Na pomoc jim proto musí přijít škola nebo jiné instituce či programy vytvořené speciálně právě k tomuto účelu, které menší rodičovskou kompetenci vyrovnávají.

Konsenzuální model – šlo především o konsenzus s oficiálním vzdělávacím systémem. Důraz se kladl na informování rodičů prostřednictvím různých forem komunikace. Výzkum se v tomto období zaměřil na hledání rozdílů/podobností v přístupech, normách a hodnotách mezi rodiči a učiteli a ke způsobům a typům komunikace a rodičovského zapojení.

Participační model – v tomto konceptu jsou rodiče aktivními občany schopnými podporovat děti v jejich vzdělávacích záležitostech a legitimizovat stále narůstající nároky škol.

Model sdílené odpovědnosti – je předmětem současných diskusí, posunuje participační přístup k ještě většímu podílu rodičů na rozhodování a ke společné odpovědnosti rodičů a učitelů za výsledky konkrétních rozhodnutí. Rodiče mají být angažováni v takových aktivitách, z nichž budou mít prospěch jejich děti.

Zapojení rodičů do vzdělávacího procesu malých dětí považují autoři za nejpodstatnější na preprimární a primární úrovni. V zásadě uvádí tyto argumenty pro zapojování rodičů:

- ustanovení rodičovských práv, přidělujících rodičům primární odpovědnost za optimální rozvoj dítěte;
- přesvědčení, že rodiny prokazují takový signifikantní vliv na rozvoj dítěte, že mohou vhodně podporovat a posilovat efekty školního (předškolního) působení;
- princip občanské participace v komunitních institucích (Průcha, Janík, Rabušicová, 2009, s. 320).

Na malotřídní škole je velmi důležité, aby rodiče dobře rozuměli tomu, jak probíhá výuka ve spojených třídách, co děti ve škole dělají a jakým způsobem se mají připravovat doma. Zda je nutné, aby rodiče dětem doma vysvětlovali učivo a připravovali se společně na vyučování (Trnková, 2003). Z provedeného výzkumu autorky Trnkové vyplývá, že učitel malotřídní školy se ve výuce snaží s žáky pracovat tak, aby rodiče měli vždy představu o tom, co děti každý den ve škole udělaly. Ideálně formou psaní či počítání v pracovním sešitě apod. Dále dle ředitelky školy, kde byl výzkum proveden, je žádoucí, aby rodiče „*dohlédli na plnění domácích úkolů*“ (Trnková, 2003, s. 7). Domácí úkoly jsou vnímány učiteli jako zpětná vazba domácí přípravy. Škola celkově klade důraz na pěstování odpovědnosti u dětí ideálně se započítáním školní docházky. Plnění svých povinností škola vyžaduje po dětech i po rodičích, samozřejmě dle předem stanovených podmínek, na kterých se škola a rodiče domluvili (Trnková, 2003). Názory a připomínky rodičů směrem ke škole jsou velmi důležité. Jak píše Čapek (2010, s. 24) „*rodič jako spolupříjemce školního vzdělání svého dítěte v ideálním případě školu pozoruje a dozoruje. Vznáší požadavky, které bývají velmi často oprávněné.*“ Petlák (2006, in Čapek, 2010, s. 24) se zaměřil především na to, co rodiče chtějí a očekávají:

- rovné zacházení, aby děti neměly pocit křivdy, že jsou učitelovi nesympatické apod.;
- aby bylo jejich dítě podporované ve vzdělávání;
- pomoc učitele, vstřícnost při řešení problémů s chováním nebo studijními výsledky žáka;

- zodpovědný a individuální přístup k jejich dítěti;
- že učitel velmi zodpovědně a objektivně hodnotí žáka a je ochotný jim vysvětlit důvody svého přístupu k žákovi, případně i zaměření jeho intervencí;
- vysokou kvalifikovanost a využívání nejen didaktických, ale i ostatních dovedností učitele;
- důraz učitele nejen na didaktické aspekty vyučování, ale i o jeho emoční stránku;
- zájem také o neformální spolupráci s rodiči.

Čapek tvrdí, že pedagogové oceňují zájem rodičů pomáhat svým dětem v rozvoji výchovy a vzdělávání. Zároveň také uvádí negativní způsoby, kterými může rodič přes své dítě ovlivňovat klima třídy, např.:

- rodič si formuje dítě k dokonalejšímu obrazu svému, které se může projevat v přehnaném důrazu na přípravu, úkoly a jejich dokonalé plnění. Tyto ambice rodičů vedou k přetížení dítěte;
- rodiče mohou špatně mluvit o učiteli, o škole, kam dítě chodí atd.;
- rodiče přenášejí na děti nepodložené obavy, strach ze školy apod.;
- rodiče mají na starost oblékání, výstroj a výzbroj dítěte, kterou ostatní děti tak rády hodnotí, a to jak pozitivně, tak i negativně (i v těch nejnižších třídách);
- rodiče nepřímo ovlivňují vztahy ve třídě. Dítě si často neví ve škole rady se vztahy (kamarádství a jejich rozpady) a především na prvním stupni se ještě svěřuje rodičům. Jejich intervence může být špatná a zhorší žákovy vztahy ve třídě, nebo jejich vnímání. Tradiční nařizování rodičů, s kým kamarádit a s kým ne, dítěti na klidu nepřidá, neboť může vzniknout pocit viny či vzdoru;
- problémy v rodině pak nepochybně vedou ke zhoršení prospěchu, nezájmu a snížení školní angažovanosti;
- a v neposlední řadě je jisté, že v chování a školní práci dítěte se souhrnně odráží rodinná výchova (Čapek, 2010, s. 24).

Interakce školy a rodičů probíhá také zcela mimo rámec přímého vyučovacího procesu. Malotřídní školy často žádají rodiče o pomoc při organizaci různých sportovních, kulturních či pobytových akcí. Rodiče například zajišťují přepravu dětí, nebo zavazadel. Aktivně se mohou účastnit také pobytových akcí v případě potřeby doplnění kapacity ubytovacího

zařízení, nebo doprovodu dětí. V případě vesnických malotřídních škol se většina rodičů žáků dobře zná, nebo je také pravděpodobné, že jsou příbuzní a účast na školních akcích vnímají také jako možnost jisté formy zábavy a setkávání se. Tato forma spolupráce školy a rodičů se zdá být ideální k rozvíjení a utužování vztahů, které se často dostávají na neformální úroveň (Trnková, 2003). Autorka se ve svém výzkumu zaměřila také na možná rizika spolupráce malotřídní školy a rodičů. V rozhovorech s respondenty výzkumu narazili pouze na jediné riziko, a to souviselo se sociálním prostředím vesnice.

3.3 Kooperace školy s vnějším prostředím

V současné době se sociokulturní prostředí vesnice výrazně neliší od městského. Přetrvávají častější kontakty obyvatel, vazby k tradicím, historii vesnice a půdě. Pilch (1995) u charakteristiky venkovského prostředí zdůrazňuje „*blízkost k přírodě, nižší úroveň služeb, zachování lidové kultury, folkloru, migrační tendence, významnější roli školy a učitele*“ (in Kraus, 2014, s. 96). Malotřídní školy na venkově vždy byly a nadále jsou vnímány „*jako instituce obohacující sociální život vesnic*“ (Trnková, 2007, s. 10). Autorka dále uvádí, že široká veřejnost vnímá aktivitu školy v mimoškolních, volnočasových akcích nad rámec výuky jako samozřejmost. Stejný názor má Knotová: „*od venkovských učitelů se očekává, že jejich práce neskončí výukou, ale že budou ochotni udělat po vyučování i něco pro děti a pro obec (za první republiky venkovští učitelé běžně organizovali plesy, psali kroniky nebo byli v zastupitelstvu obce)*“ (in Trnková, Knotová, Chaloupková, 2010, s. 130). Z výzkumu Knotové je zřejmé, že o spolupráci se školou má největší zájem obec jako zřizovatel. Obce očekávají, že angažovanost malotřídních škol bude zaměřená především na akce spojené s prezentací obce, organizace společenských a kulturních akcí, zajištění stravy (obědů) pro občany apod. Pedagogové malotřídních škol preferují spíše organizaci a účast na akcích pro děti, což bezpochyby vyplývá z jejich profesního zaměření. Jedná se hlavně o zájmové kroužky, kulturní akce typu maškarní ples a další jednorázové akce. Těmto mimoškolním aktivitám se zaměstnanci školy věnují během školního roku. Není běžné, že by zajišťovali pro děti také prázdninovou činnost (Trnková, Knotová, Chaloupková, 2010). Škola spolupracuje s různými organizacemi a sdruženími v souvislosti s námětem a obsahem akce. V obci to může být např. sdružení dobrovolných hasičů, červený kříž, fotbalový klub, sdružení myslivců.

Autor Solstad (1997) ve vztahu školy k obci klasifikoval tři základní typy škol:

Komunitně ignorující – je školou uzavřenou, dodržující osnovy, používající učebnice a tradiční učební materiály. S komunitou v podstatě vztahy nevytváří.

Komunitně pasivní – používá místní sociální a fyzické prostředí jako učební pomůcky či prostředky pro realizaci kurikula, ale přímo se neangažuje do změny v obci.

Komunitně aktivní – zapojuje se do místních akcí, spolupracuje s místními spolky, firmami, lidmi (Solstad 1997 in Trnková, Knotová, Chaloupková, 2010, s. 132).

V současné době můžeme hovořit o tom, že malotřídní školy jsou typem škol komunitně aktivních a výrazně přispívají k sociokulturnímu rozvoji v obci (Trnková, Knotová, Chaloupková, 2010).

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4 TÉMA VÝZKUMU

Vzdělávání dětí na malotřídních školách v současné moderní době není širokou, ani odbornou veřejností hodnoceno zcela jednotně. Jak již bylo zmíněno v teoretické části této bakalářské práce, o kterou se v praktické části opíráme, na existenci a způsob fungování těchto typů škol má vliv mnoho faktorů. Mezi zásadní patří názory a pohledy rodičů dětí vzdělávaných na malotřídních školách. Praktická část této práce se zabývá výzkumem zaměřeným na názory a pohledy rodičů a také to, jak celkově vnímají současné vzdělávání svých dětí na malotřídní škole.

4.1 Výzkumný problém

Výzkumným problémem této bakalářské práce je zjistit, jaké pohledy mají rodiče na vzdělávání svých dětí na malotřídních školách. Na podobné téma se v minulosti koncentrovaly tyto výzkumy: Trnková (2003), v rámci projektu „Postavení rodičů jako výchovných a sociálních partnerů školy“. Výzkum byl proveden na malotřídní škole nacházející se v okrese Brno – venkov. V rámci stejného projektu se dalším výzkumem zaměřeným na „Role rodičů ve vztahu ke škole“ zabývali Rabušicová, Čiháček, Emmerová a Šedřová (2003). Jiný výzkum na téma „Žáci v malotřídní škole očima jejich rodičů: zjišťování postojů k výchově a vzdělávání“ provedli Marková a Nota (2015). Nás především zajímají názory rodičů na specifika malotřídních škol, důvody k přihlášení jejich dítěte ke vzdělávání ve škole tohoto typu a celkový pohled na vzdělávání dětí na malotřídních školách. Pro stanovení výzkumného problému jsme si položili výzkumné otázky a stanovili cíle výzkumného šetření.

4.2 Výzkumné cíle

Hlavním cílem výzkumného šetření je zjistit, **jaké pohledy mají rodiče na vzdělávání svých dětí na malotřídních školách**. Následně byly stanoveny další dílčí cíle:

DC 1: Zjistit, co bylo pro rodiče rozhodujícím důvodem k přihlášení svého dítěte na malotřídní školu.

DC 2: Zjistit, v čem rodiče vidí pozitiva a negativa vzdělávání dětí na malotřídní škole.

DC 3: Zjistit, jaká specifika malotřídních škol rodičům vyhovují.

DC 4: Zjistit, v jaké míře splňuje vzdělávání dětí na malotřídní škole očekávání rodičů.

4.3 Výzkumné otázky

Na základě stanovení výzkumných cílů byly formulovány výzkumné otázky. Hlavní výzkumná otázka vychází přirozeně z hlavního výzkumného cíle a ta zní: **Jaké pohledy mají rodiče na vzdělávání svých dětí na malotřídních školách?**

Specifické výzkumné otázky:

VO 1: Jaký byl pro rodiče rozhodující důvod k přihlášení svého dítěte na malotřídní školu?

VO 2: V čem rodiče vidí pozitiva a negativa vzdělávání dětí na malotřídní škole?

VO 3: Jaká specifika malotřídních škol rodičům vyhovují?

VO 4: V jaké míře splňuje vzdělávání dětí na malotřídní škole očekávání rodičů?

4.4 Výzkumný soubor

K účelům výzkumného šetření této práce byli jako respondenti zvoleni rodiče dětí. Hlavním kritériem výzkumného vzorku bylo, aby jejich děti navštěvovaly první stupeň základní školy, která je malotřídní. Bylo osloveno 7 malotřídních škol v okrese Uherské Hradiště. Ke spolupráci a podílení se na provedení výzkumu svolilo vedení čtyř škol. Výzkum byl tedy dle dostupnosti proveden na čtyřech malotřídních školách v okrese Uherské Hradiště. Výběrovým souborem se stali rodiče žáků, kteří tyto školy navštěvují. V našem případě se jednalo o záměrný výběr. Chráska (2016, s. 19) uvádí, že při záměrném výběru „o výběru jistého prvku nerozhoduje náhoda, ale buď úsudek výzkumníka, nebo úsudek zkoumané osoby.“

4.5 Metoda sběru dat

Pro realizaci praktické části práce byla zvolena nejčastější kvantitativní metoda výzkumu za užití techniky dotazníku. Tato metoda umožňuje oslovit široký počet respondentů (Chráska, 2016) a „výzkumníkovi zabezpečuje nestrannost pohledu díky odstupu od zkoumaných jevů, který si snaží udržet“ (Gavora, 2000, s. 31). Dotazníky byly v písemné podobě předány ředitelkám škol, které zprostředkovaly předání žákům a ti následně doma rodičům. Celkem bylo rozdáno 154 dotazníků s návratností 67 %. Dotazník měl podobu vlastní konstrukce, která se skládala z 29 položek převážně uzavřených škálového typu, jedna položka byla otevřená. Dotazník byl anonymní. Sběr dat probíhal v prosinci roku 2020.

5 ANALÝZA DAT

Ve výzkumném šetření byla zpracována data ze 103 dotazníků. Tyto data byla vyhodnocena pomocí čárkovací metody, převedena do číselné podoby a zaznamenána do datové tabulky v programu Microsoft Office 365 Excel. Dále byly pomocí statistických funkcí vypočítány četnosti a zaznamenány do tabulek a grafů.

5.1 Informace o respondentech

Tyto informace jsme získali prostřednictvím položek v dotazníku č. 1, 2 a 3. Otázky směřují k charakteristice výzkumného vzorku.

Položka č. 1: Malotřídní škola, kterou navštěvuje Vaše dítě, je ve stejné obci jako Vaše bydliště?

Možnosti	Absolutní četnost	Relativní četnost
Ano	89	86 %
Ne	14	14 %
Neodpověděl	0	0 %
Celkem	103	100 %

Tabulka č. 1 – *Bydliště respondentů*

Z uvedené tabulky vyplývá, že z celkového počtu 103 dotazovaných rodičů bydlí 89 (86 %) ve stejné obci, kde se nachází i malotřídní škola, kterou navštěvuje jejich dítě. Pouze 14 (14 %) rodičů uvedlo, že ve stejné obci nebydlí.

Položka č. 2: Navštěvovali jste v dětství také základní školu, kde bylo ve třídách spojeno více ročníků?

Možnosti	Absolutní četnost	Relativní četnost
Ano	31	30 %
Ne	71	69 %
Neodpověděl	1	1 %
Celkem	103	100 %

Tabulka č. 2 – *Škola v dětství respondentů*

Tabulka č. 2 udává, že rodičů, kteří v dětství navštěvovali základní školu, kde bylo ve třídách spojeno více ročníků, je 31, což v procentuálním vyjádření představuje 30 % z celkového počtu 103. Zatímco rodiče, kteří v dětství malotřídní školu nenavštěvovali, představují celkem 69 %, což je 71 respondentů. Na tuto otázku neodpověděl 1 (1 %) respondent.

Položka č. 3: Navštěvují, nebo navštěvovaly všechny Vaše děti malotřídní školu?

Možnosti	Absolutní četnost	Relativní četnost
Ano	81	79 %
Ne	22	21 %
Neodpověděl	0	0 %
Celkem	103	100 %

Tabulka č. 3 – *Návštěvnost školy všemi dětmi*

Z celkového počtu 103 respondentů odpovědělo 81, což je 79 %, že všechny jejich děti navštěvují, nebo navštěvovaly malotřídní školu. A 22 respondentů (21 %) uvedlo, že ne všechny jejich děti se vzdělávají, nebo vzdělávaly na malotřídní škole.

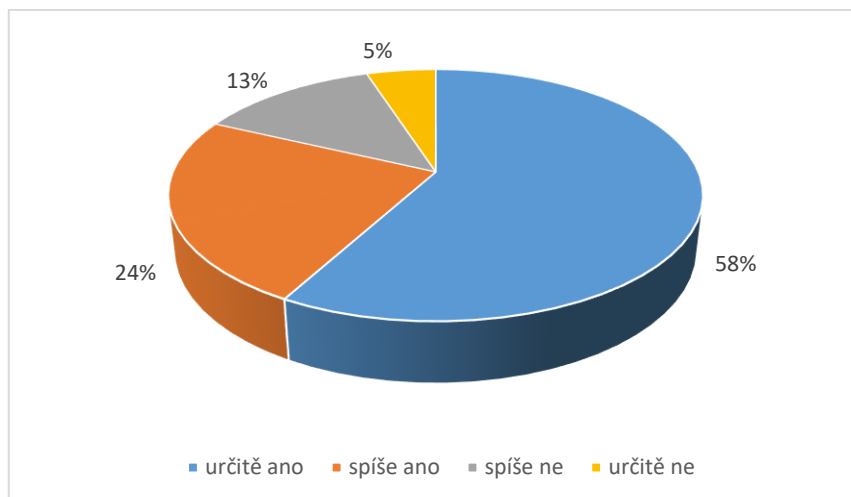
5.2 Vyhodnocení položek dotazníku

Jednotlivé položky dotazníku dále vyhodnocujeme vzhledem k výzkumným otázkám.

VO 1: Jaký byl pro rodiče rozhodující důvod k přihlášení svého dítěte na malotřídní školu?

Na tuto dílčí výzkumnou otázku jsme zjišťovali odpověď položkami v dotazníku č. 17, 18, 19 a 20. Snažili jsme se zjistit, zda rozhodnutí rodičů ovlivňují názory jiných rodičů. Nebo je pro rodiče důležité, že se osobně znají s pedagogy. Zda přihlédnou k tomu, že jejich dítě chce nastoupit do stejné školy jako jeho kamarádi, se kterými má vytvořené sociální vazby z prostředí vesnice. A do jaké míry byl pro rodiče důležitý a rozhodující aspekt absence dojíždění do školy.

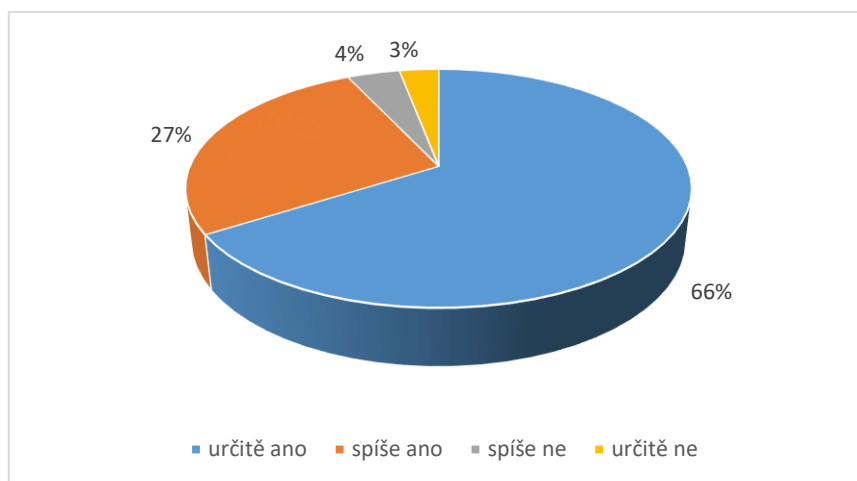
Položka č. 17: Hlavním aspektem při rozhodování, zda přihlásit naše dítě na malotřídní školu bylo, že naše dítě nemusí do školy dojíždět.



Graf č. 1 – *Aspekt dojíždění*

Převážná většina, tedy 82 % respondentů odpověděla, že určitě považují absenci dojíždění jako hlavní aspekt při rozhodování, zda přihlásit své dítě na malotřídní školu. Rodičů, kteří uvádí, že tento aspekt je pro ně spíše nedůležitým, je 13 %. A 5 % rodičů určitě nepovažuje dojíždění do školy za hlavní aspekt.

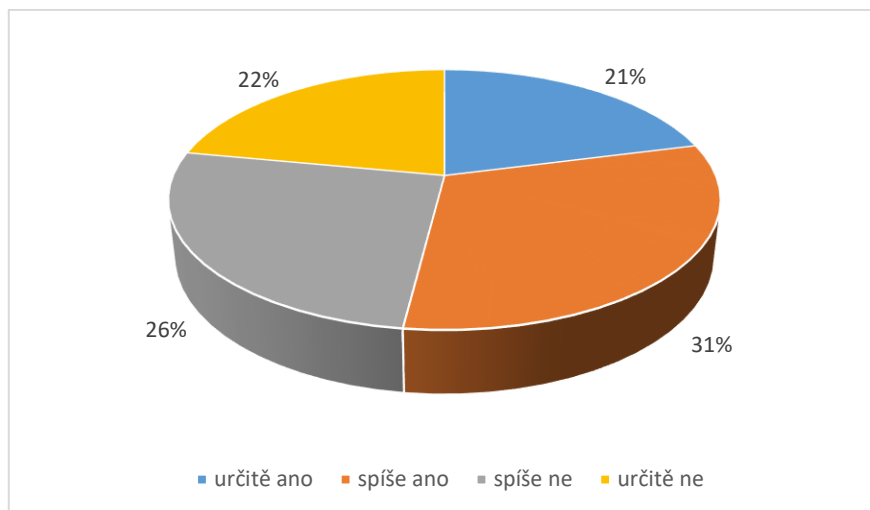
Položka č. 18: Naše dítě chtělo nastoupit do stejné školy jako jeho kamarádi z vesnice.



Graf č. 2 – *Aspekt kamarádů*

Z výše uvedeného grafu vyplývá, že rodičů, jejichž dítě chtělo nastoupit do školy se svými kamarády z vesnice, je 93 %. Pouhé 4 % rodičů na položku č. 18 odpověděli „spíše ne“ a jenom 3 % z celkového počtu 103 respondentů zaznamenali odpověď „určitě ne“.

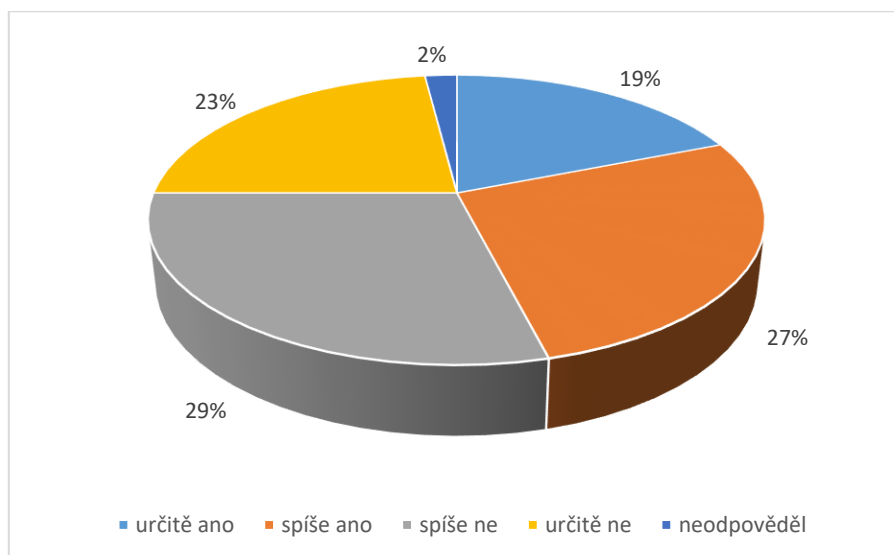
Položka č. 19: Jedním z důvodů, proč jsme přihlásili naše dítě ke vzdělávání na malotřídní škole, bylo to, že se známe s pedagogickým personálem.



Graf č. 3 – *Aspekt osobní známosti s pedagogickým personálem*

Z grafu č. 3 je patrné, že výrazně nepřevažuje žádná z uvedených odpovědí. Respondentů, kteří spíše uvádí, že osobní známosti s pedagogickým personálem vnímají jako jeden z důvodů, proč své dítě přihlásili ke vzdělávání na malotřídní škole, je 31 %. 21 % respondentů určitě vnímá tento aspekt jako jeden z důvodů. Téměř totožné množství respondentů, a to 21 % a 22 %, nevnímá tento aspekt jako důležitý.

Položka č. 20: Naše dítě jsme ke vzdělávání na malotřídní škole přihlásili i z důvodu doporučení ostatních rodičů.



Graf č. 4 – *Aspekt doporučení ostatních rodičů*

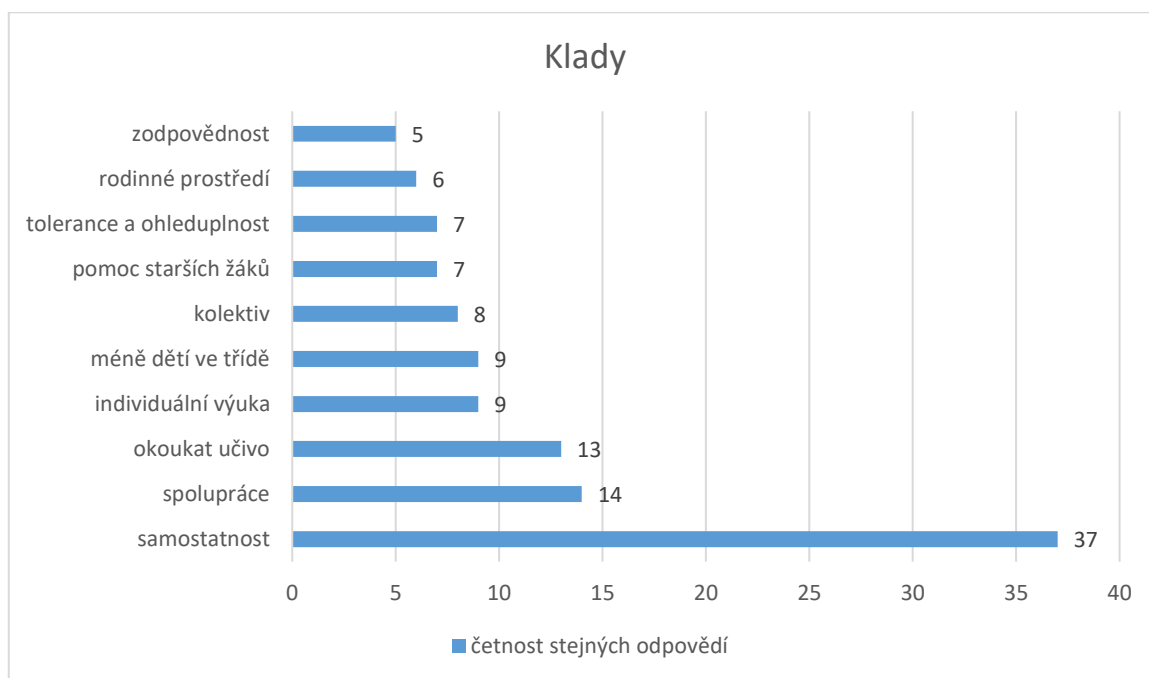
V této položce má největší procentuální zastoupení odpověď „spíše ne“ (29 %). Další nejčastější odpovědí zastoupenou 27 % respondentů, je „spíše ano“. Respondentů, kteří tvrdí, že doporučení ostatních rodičů pro ně určitě nebyl důvod k přihlášení jejich dítěte na

malotřídní školu, je 23 %, zatímco 19 % respondentů tvrdí, že „určitě ano“. K této položce se nevyjádřila 2 % dotazovaných.

VO 2: V čem rodiče vidí pozitiva a negativa vzdělávání dětí na malotřídní škole?

V této části výzkumného šetření jsme se zaměřili na zjištění kladů a záporů, které rodiče vnímají v souvislosti se vzděláváním jejich dětí na malotřídní škole. K tomuto zjištění jsme vykonstruovali položku v dotazníku č. 12, která měla otevřenou formu. Získané odpovědi jsme vyhodnotili zvláště v kategorii kladů a záporů. Uvedené klady jsme roztrídili do 10 kategorií a znázornili v Grafu č. 5. Odpovědi uvádějící zápory ve vzdělávání na malotřídní škole jsme roztrídili do 10 kategorií, které jsou znázorněné v Grafu č. 6.

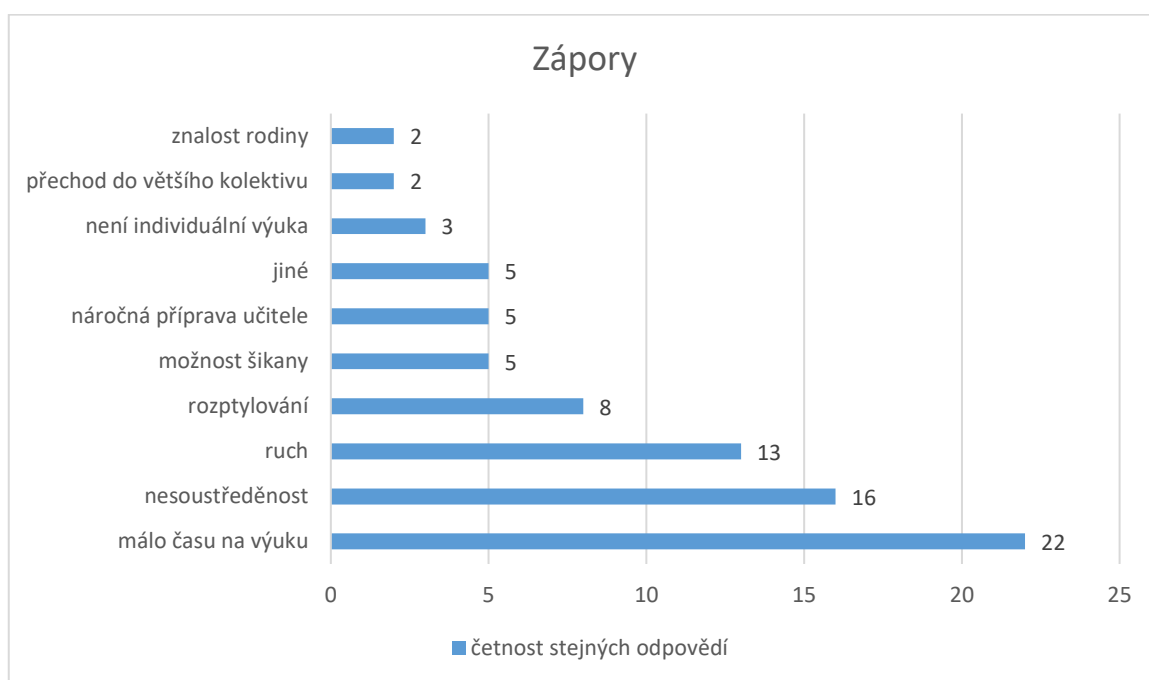
Položka č. 12: Uvedte prosím dva klady a dva zápory vyučování ve třídách se spojenými ročníky.



Graf č. 5 – Klady ve vyučování ve třídách se spojenými ročníky

Na položku dotazníku č. 12 v kategorii kladů odpovědělo 66 respondentů, což je 64 % z celkového počtu 103 respondentů. Rodiče dětí vidí jako největší pozitivum to, že se jejich děti během výuky ve třídách se spojenými ročníky naučí samostatnosti. Tuto odpověď jsme zaznamenali 37krát. Další nejčastější uvedené pozitivum (14krát) rodiče spatřují ve vzájemné spolupráci mladších a starších ročníků ve spojené třídě. Dále 13krát respondenti uvedli, že mladší žáci mohou okoukat učivo starších ročníků, a naopak starší ročníky si zopakovat učivo mladších. Stejným počtem odpovědí (9krát) se shodují respondenti

v názoru, že vnímají pozitivně menší počet dětí ve třídě a individuální přístup ve výuce. 8krát respondenti v kategorii klady uvedli slovo kolektiv. Stejným počtem odpovědí (7krát) se také vyznačuje pozitivní názor respondentů vůči toleranci, ohleduplnosti a pomoci starších žáků mladším. Dále mezi klady výuky ve třídách se spojenými ročníky respondenti 7krát zařadili odpověď rodinné prostředí a 5krát uvedli, že za pozitivum považují to, že se jejich děti učí zodpovědnosti. Celkový počet 115 odpovědí v kategorii kladů se neshoduje s počtem 66 respondentů, kteří na tuto otázku odpověděli, jelikož někteří respondenti uvedli více než jednu odpověď. Na tuto otázku neodpovědělo 37 respondentů, tedy 36 %.



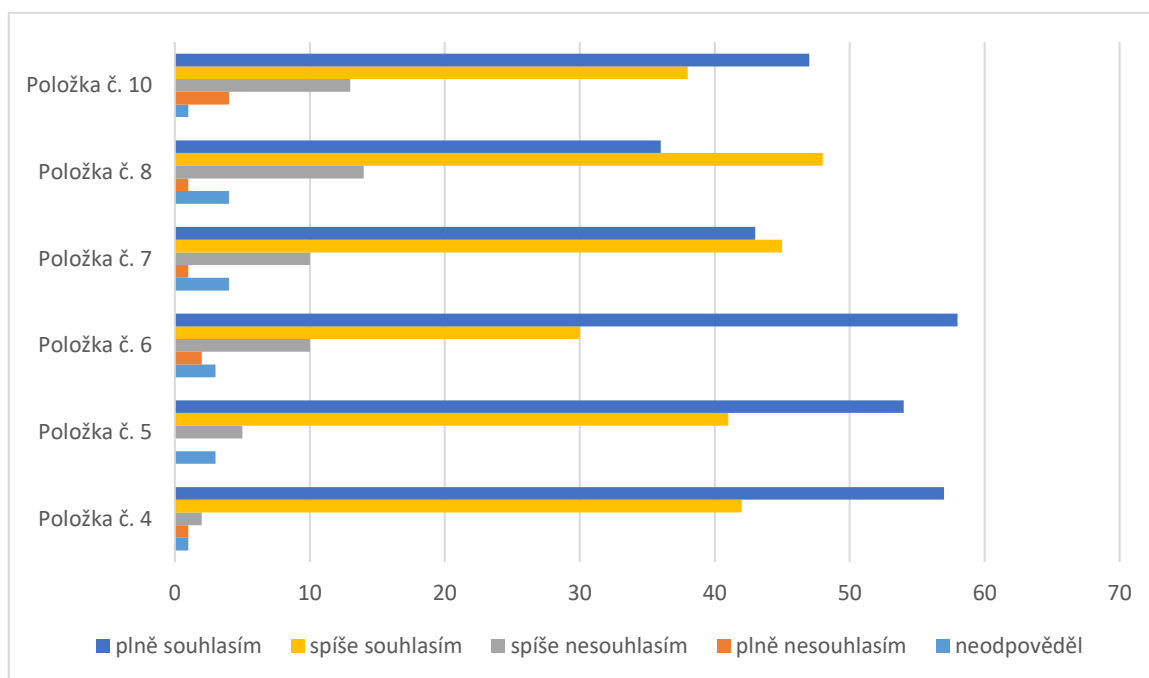
Graf č. 6 – Zápory ve vyučování ve třídách se spojenými ročníky

V položce dotazníku č. 12 v kategorii záporů jsme vyhodnocovali odpovědi 59 respondentů, což v procentuálním vyjádření představuje 57 % z celkového počtu 103. Jako nejčastější odpověď (22krát) v této kategorii rodiče uvádí málo času na výuku jednotlivých ročníků. Dále rodiče 16krát uvedli, že se jejich děti nesoustředí na výuku, a 13krát odpověděli, že se během výuky navzájem ruší. S tím souvisí 8krát zaznamenaná odpověď rozptylování. Dále si rodiče myslí, že ze strany staršího ročníku ve spojené třídě může dojít k šikaně. Takto odpověděli 5krát. Stejný počet odpovědí upozorňuje na náročnou přípravu učitele. Do kategorie „jiné“, jsme zařadili odpovědi, které jsme zaznamenali pouze 1krát. Jsou to tyto odpovědi: více domácích úkolů, děti se hůře prosazují v kolektivu, učitel má problém soustředit pozornost na vysvětlování učiva jednomu ročníku, ostýchavost žáků a příliš mnoho učiva. A 3 odpovědi se týkaly absence individuální výuky. Dále rodiče 2krát uvedli,

že dětem, které jsou zvyklé na menší počet žáků ve třídě i celé škole, může přechod na plně organizovanou školu, do většího kolektivu způsobit potíže. Rodiče odpověděli 2krát, že za negativa považují přílišnou znalost rodinných vztahů. Celkový počet odpovědí v kategorii záporů je 81. I v této kategorii měli respondenti možnost uvádět více než jednu odpověď. Na tuto otázku neodpovědělo 44 (43 %) respondentů.

VO 3: Jaká specifika malotřídních škol rodičům vyhovují?

Tato část výzkumného šetření se zaměřuje na zjištění, zda rodičům vyhovují určitá specifika, která jsou pro malotřídní školy typická. Vyhodnocení této části jsme rozdělili na dvě kategorie. V první kategorii jsme se zaměřili na specifika spojená s přípravou, strukturou, organizací a samotným průběhem vyučování. Jedná se o položky v dotazníku č. 4, 5, 6, 7, 8 a 10, znázorněné v Grafu č. 7. V druhé kategorii jsme se zaměřili na specifika týkající se prostředí a klimatu malotřídní školy (položky v dotazníku č. 9, 11, 13, 14, 15 a 16), znázorněné v Grafu č. 8.



Graf č. 7 – I. kategorie specifika

Položka č. 4: Struktura a organizace vyučování v malotřídní škole našemu dítěti vyhovuje.

S tímto výrokem souhlasí 99 respondentů, což v procentuálním vyjádření představuje 96 %. Z celkového počtu 103 respondentů pouze 3 s tímto výrokem nesouhlasí. Neodpověděl 1 (1 %) respondent.

Položka č. 5: V malotřídní škole se dostane dítěti kvalitního vzdělání.

V této položce bylo nejvíce zaznamenaných odpovědí „plně souhlasím“, a to 54 (52 %). Další odpověď „spíše souhlasím“ jsme zaznamenali u 41 (40 %) respondentů. Následovala možnost „spíše nesouhlasím“ a tu zaznamenalo 5 (5 %) respondentů. Z dotazovaných nezaznamenal žádný odpověď „plně nesouhlasím“. Neodpověděli 3 (3 %) respondentů.

Položka č. 6: Vyučování ve třídě se spojenými ročníky vede děti k samostatnosti a zodpovědnosti.

V této položce jsme zaznamenali 58 (56 %) odpovědí „plně souhlasím“. Další uvedenou odpověď „spíše souhlasím“ zvolilo 30 (29 %) respondentů. 10 (10 %) dotazovaných zvolilo odpověď „spíše nesouhlasím“ a 2 (2 %) respondentů nesouhlasilo plně. 3 (3 %) dotazovaní na tuto položku neodpověděli.

Položka č. 7: Příprava na vyučování je pro učitele i děti ve třídě, kde je spojeno více ročníků, hodně náročná.

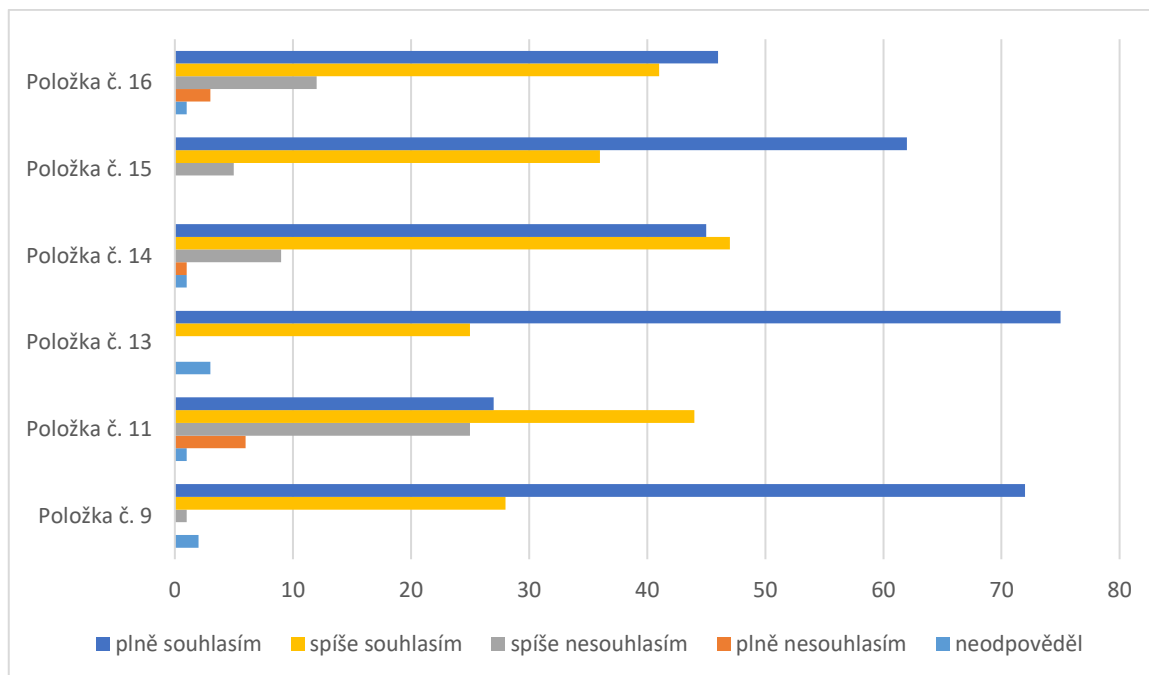
Na tuto položku odpovědělo nejvíce 45 (43 %) respondentů „spíše souhlasím“. Další nejpočetnější odpovědí bylo „plně souhlasím“. a to 43 (42 %). 10 (10 %) dotazovaných zaznamenalo odpověď „spíše nesouhlasím“. Respondent, který na tuto položku odpověděl „plně nesouhlasím“, byl 1 (1 %) a 4 (4 %) dotazovaných neodpověděli.

Položka č. 8: Samotné vyučování je pro učitele i děti ve třídě, kde je spojeno více ročníků, hodně náročné.

V předposlední položce této kategorie jsme zaznamenali nejvíce odpovědí „spíše souhlasím“, a to 48 (47 %). Respondentů, kteří zvolili odpověď „plně souhlasím“, bylo 36 (35 %). Další odpověď „spíše nesouhlasím“ uvedlo 14 (13 %) dotazovaných. Plně nesouhlasil 1 (1 %) respondent a 4 (4 %) respondenti neodpověděli.

Položka č. 10: Učitel ve spojené třídě se dostatečně věnuje všem žákům.

Poslední položka této kategorie uvádí 47 (46 %) odpovědí „plně souhlasím“. Další odpověď „spíše souhlasím“ jsme zaznamenali u 38 (37 %) dotazovaných. Dohromady 17 (16 %) respondentů s tímto výrokiem nesouhlasí a 1 (1 %) respondent neodpověděl.



Graf č. 8 – II. kategorie specifika

Položka č. 9: Učitel je pro naše dítě dobrým rádcem, máme v něm důvěru.

U první položky v druhé kategorii jsme zaznamenali nejvíce odpovědi „plně souhlasím“ u 72 (70 %) respondentů. Odpověď „spíše souhlasím“ uvedlo 28 (27 %) dotazovaných. S tímto výrokem nesouhlasí 1 (1 %) respondent. Neodpověděli 2 (2 %) z dotazovaných.

Položka č. 11: Od učitelů malotřídních škol na venkově se očekává, že jejich práce neskončí výukou, ale že budou ochotni věnovat se dětem i na mimoškolních akcích (např. organizace obecních a kulturních akcí).

U této položky byla nejčastější volba „spíše souhlasím“, a to 44 (43 %). Další odpověď „plně souhlasím“ zaznamenalo 27 (26 %) respondentů. S výrokem v této položce spíše nesouhlasí 25 (24 %) dotazovaných a 6 (6 %) dotazovaných nesouhlasí plně. Neodpověděl 1 (1 %) respondent.

Položka č. 13: V malotřídní škole jsou žáci vedeni ke vzájemné spolupráci a toleranci.

S tímto výrokem plně souhlasí 75 (73 %) respondentů. A 25 (24 %) dotazovaných odpovědělo, že „spíše souhlasí“. Odpovědi „spíše nesouhlasím“ a „plně nesouhlasím“ nezaznamenal nikdo z dotazovaných. Neodpověděli 3 (3 %) respondenti.

Položka č. 14: Učitel malotřídky zná rodiče, rodinné zázemí a rodinné prostředí svých žáků. Nejčastější volbou této položky bylo „spíše souhlasím“ a odpovědělo na ni 47 (45 %) respondentů. Druhou nejčastější zvolenou odpovědí bylo „plně souhlasím“ v počtu 45 (44

%). Odpověď „spíše nesouhlasím“ zvolilo 9 (9 %) respondentů a 1 (1 %) dotazovaný nesouhlasil plně. Neodpověděl 1 (1 %) respondent.

Položka č. 15: V malotřídní škole je rodinné prostředí a žáci se vzájemně znají s pedagogickým i nepedagogickým personálem.

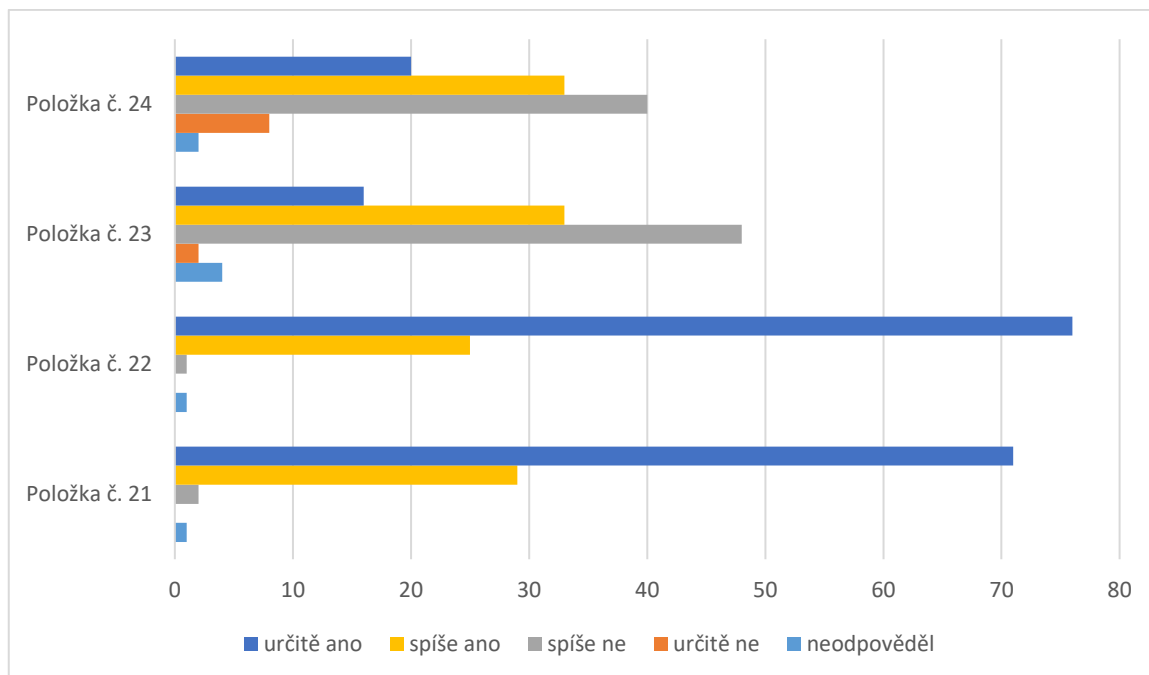
V předposlední položce bylo nejčastější zaznamenanou odpovědí „plně souhlasím“, a to 62 (60 %). Další možnou odpovědí bylo „spíše souhlasím“. Tuto odpověď zvolilo 36 (35 %) respondentů. Následovala volba „spíše nesouhlasím“. Tu zaznamenalo 5 (5 %) dotazovaných. Odpověď „plně nesouhlasím“ nezvolil žádný respondent.

Položka č. 16: V malotřídní škole je menší výskyt sociálně patologických jevů (agrese, záškoláctví, drogy, šikana).

Na poslední položku v této kategorii odpovědělo 46 (45 %) dotazovaných „plně souhlasím“. Druhou nejčastější odpovědí byla odpověď „spíše souhlasím“, kterou zvolilo 41 (40 %) respondentů. 12 (11 %) dotazovaných zvolilo odpověď „spíše nesouhlasím“. Nejméně volenou odpovědí mezi dotazovanými byla odpověď „plně nesouhlasím“ v počtu 3 (3 %). Na tuto položku neodpověděl 1 (1 %) respondent.

VO 4: V jaké míře splňuje vzdělávání dětí na malotřídní škole očekávání rodičů?

V poslední části výzkumného šetření jsme se zaměřili na zjištění, zda vzdělávání dětí na malotřídních školách splňuje očekávání jejich rodičů a také na celkovou spokojenost rodičů s výchovou a vzděláváním, které jejich dětem poskytuje malotřídní škola. Vyhodnocení výsledků dotazníkového šetření vztahujících se k této dílčí výzkumné otázce jsme rozdělili do dvou kategorií. První kategorie je zaměřená na oblast komunikace a kooperace rodičů a školy. Jedná se o položky v dotazníku č. 21, 22, 23 a 24. V druhé kategorii se položkami v dotazníku č. 25, 26, 27, 28 a 29 dotazujeme na spokojenost.



Graf č. 9 – I. kategorie očekávání

Položka č. 21: Na malotřídní škole je možnost často s učiteli konzultovat jakýkoli problém.

Na první položku v této kategorii odpovědělo 71 (69 %) dotazovaných „určitě ano“. Další nejčastější volenou odpovědí bylo „spíše ano“ v počtu 29 (28 %) odpovědí. S tímto výrokem nesouhlasí 2 (2 %) z dotazovaných. Neodpověděl 1 (1 %) respondent.

Položka č. 22: O chodu školy a školních akcích jsme dostatečně informováni.

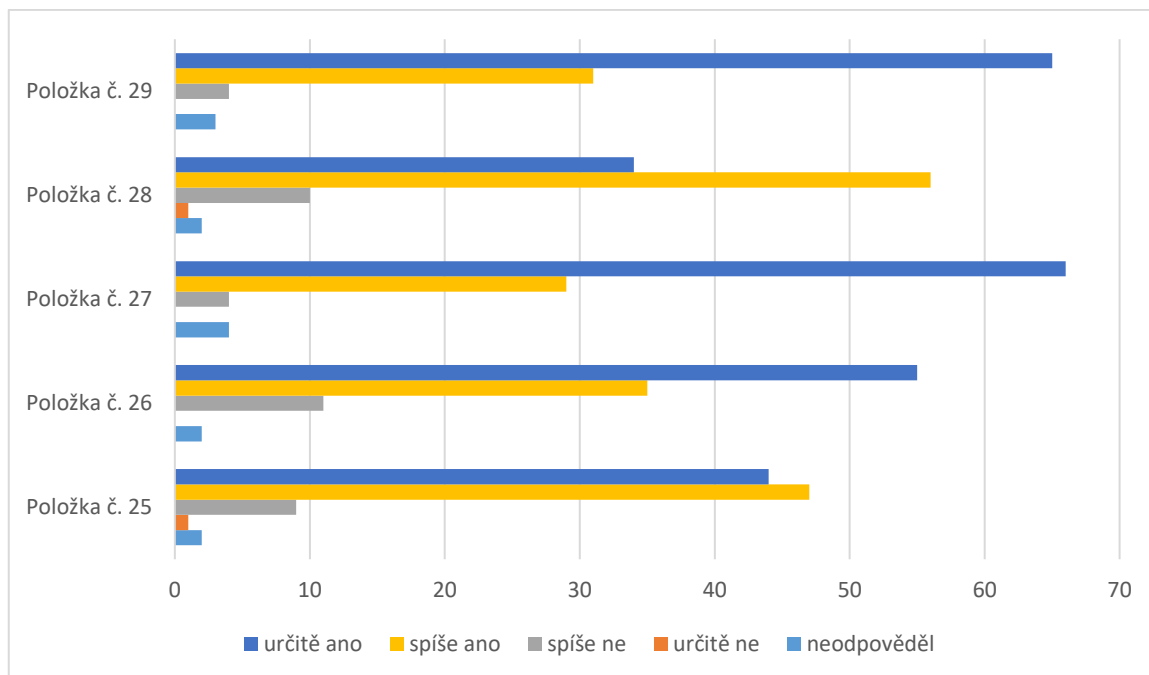
V této položce jsme zaznamenali nejvíce odpovědi „určitě ano“, a to 76 (74 %). Odpověď „spíše ano“ zvolilo 25 (24 %) respondentů. Pro volbu „spíše ne“ se rozhodl 1 (1 %) respondent. Volbu „určitě ne“ nezaznamenal žádný z dotazovaných a 1 (1 %) neodpověděl.

Položka č. 23: Přivítali bychom více společenských akcí škola – žáci – rodiče.

Nejčastější volbou této položky bylo „spíše ne“ v počtu 48 (47 %) odpovědí. Další nejčastěji volenou odpovědí byla odpověď „spíše ano“, a to 33 (32 %). Více společenských akcí by přivítalo 16 (15 %) rodičů. 2 (2 %) dotazovaní se rozhodli pro volbu „určitě ne“ a 4 (4 %) nezaznamenali žádnou odpověď.

Položka č. 24: Pravidelně se účastníme a pomáháme při přípravě a organizaci těchto akcí.

V poslední položce této kategorie byla nejčastější volbou odpověď „spíše ne“ v počtu 40 (39 %). Odpověď „spíše ano“ zvolilo 33 (32 %) respondentů. Rodičů, kteří uvedli, že se určitě pravidelně účastní těchto akcí, bylo 20 (19 %). 8 (8 %) rodičů zaznamenalo odpověď „určitě ne“ a 2 (2 %) respondenti se k této položce nevyjádřili.



Graf č. 10 – II. kategorie očekávání

Položka č. 25: Jsme spokojeni s množstvím sportovních aktivit na malotřídní škole, kterou navštěvuje naše dítě.

Nejčastější volenou odpovědí této položky bylo „spíše ano“ v počtu 47 (45 %) odpovědí. Druhou nejčastější odpovědí byla odpověď „určitě ano“, a to v počtu 44 (43 %). Další v pořadí byla volba „spíše ne“, tuto odpověď zaznamenalo 9 (9 %) respondentů. 1 (1 %) respondent určitě není spokojen s množstvím sportovních aktivit a 2 (2 %) dotazovaní na tuto položku neodpověděli.

Položka č. 26: Vyhovuje nám nabídka zájmových kroužků na malotřídní škole, kterou navštěvuje naše dítě.

Větší polovina respondentů na tuto položku odpověděli „určitě ano“. Tito zaznamenali 55 (53 %) odpovědí. Odpověď „spíše ne“ zaznamenalo 35 (34 %) dotazovaných. Nabídka zájmových kroužků nevyhovuje 11 (11 %) respondentům a 2 (2 %) respondenti se nevyjádřili.

Položka č. 27: Vyhovuje nám, že se učitelé na malotřídní škole dokážou věnovat individuálním potřebám našeho dítěte.

Nejvíce odpovědí získala možnost „určitě ano“, a to 66 (64 %). V pořadí druhou nejpočetnější odpovědí byla odpověď „spíše ano“ v počtu 29 (28 %). Odpověď „spíše ne“ zvolili 4 (4 %) respondenti. Nevyjádřili se 4 (4 %) dotazovaní.

Položka č. 28: Vyhovuje nám, že učitelé na malotřídní škole znají naše rodinné prostředí.

V předposlední položce dotazování volili nejvíce odpověď „spíše ano“, a to v počtu 56 (54 %). Další v pořadí byla odpověď „určitě ano“, na kterou odpovědělo 34 (33 %) respondentů. 10 (10 %) dotazovaných zaznamenali odpověď „spíše ne“ a 1 (1 %) odpověď „určitě ne“. Neodpověděli 2 (2 %) respondenti.

Položka č. 29: Jsme spokojeni s celkovým rozvojem našeho dítěte, které mu poskytuje vzdělávání na malotřídní škole.

V poslední položce dotazníku jsme zaznamenali nejvíce odpovědí „určitě ano“, a to u 65 (63 %) respondentů. Dále 31 (30 %) rodičů uvedlo, že jsou spíše spokojeni s rozvojem jejich dítěte. K nespokojenosti se spíše přiklonili 4 (4 %) dotazovaní. K této položce se nevyjádřili 3 (3 %) z dotazovaných.

6 INTERPRETACE DAT

V této kapitole se zabýváme shrnutím výsledků výzkumu, ke kterým jsme dospěli prostřednictvím analýzy dat v předchozí kapitole.

První dílčí výzkumná otázka zjišťovala, co bylo pro rodiče rozhodujícím důvodem k přihlášení jejich dítěte na malotřídní školu. Dotazníkovým šetřením bylo zjištěno, že hlavním důvodem pro 93 % rodičů bylo, že jejich dítě chtělo nastoupit do stejné školy jako jeho kamarádi z prostředí vesnice. Zajímavé zjištění bylo, že pro většinu rodičů nebyla rozhodujícím důvodem absence dojíždění jejich dítěte do školy v jiné vesnici, nebo městě, ale sociální vazby jejich dítěte. Rodičů, kteří uvedli hlavní důvod absenci dojíždění bylo 82 %. Neutrálně rodiče hodnotí, jako jeden z důvodů k přihlášení jejich dítěte na malotřídní školu to, že se znají s pedagogickým personálem. Stejně tak důvod doporučení jiných rodičů.

V rámci druhé dílčí výzkumné otázky jsme zjišťovali, v čem rodiče vidí pozitiva a negativa ve vzdělávání svých dětí na malotřídní škole. Rodiče vidí pozitivum především v tom, že se jejich děti ve třídách se spojenými ročníky naučí samostatnosti. Další pozitivum spatřují ve vzájemné spolupráci starších a mladších ročníků a také to, že starší žáci mladším pomáhají. Velmi kladně rodiče vnímají menší počet dětí ve třídě a individuální výuku. Za pozitivní také rodiče považují, že bystřejší žáci mladšího ročníku mohou „okoukat učivo“ od staršího ročníku, a naopak žáci staršího ročníku mohou s mladšími žáky učivo opakovat. Rodiče si dále myslí, že jejich dítě má ve třídě dobrý kolektiv. Mezi pozitiva rodiče řadí také to, že při výuce ve třídě se spojenými ročníky se děti naučí vzájemné toleranci a jsou vůči sobě i učitelům ohleduplní a zodpovědní. Rodiče vidí pozitivum také v rodinném prostředí malotřídní školy. Mezi negativa řadí rodiče především nedostatek času vyučujícího plnohodnotně se věnovat všem ročníkům ve třídě. Dále uvádí, že když vyučující vysvětluje učivo jinému ročníku ostatní děti to v jejich samostatné práci rozptyluje a ruší, nedokážou se dostatečně soustředit. Rodiče vyjádřili obavu z možné šikany mladších dětí ze strany staršího ročníku. Dále rodiče jako negativum uvádí, že pro učitele je příprava na vyučování náročná. Rodiče si také myslí, že pro jejich děti může být přechod na druhý stupeň základní školy náročný, protože nejsou zvyklé na větší kolektiv. K negativům rodiče ještě řadí absenci individuální výuky a to, že učitelé znají jejich rodinné poměry a zázemí.

Třetí dílčí výzkumná otázka se zabývala zjištěním, jaká specifika malotřídních škol rodičům vyhovují. Získaná data zaměřená na tuto výzkumnou otázku byla vyhodnocena ve dvou kategoriích. V první kategorii jsme se zaměřili na zjištění, zda rodičům vyhovují specifika

spojená s přípravou, strukturou, organizací a samotným vyučováním. Rodičů, kteří uvádí, že jejich dítěti struktura a organizace vyučování v malotřídní škole vyhovuje je 96 % a 92 % rodičů souhlasí s tím, že v malotřídní škole se dítěti dostane kvalitního vzdělání. Rodičů, kteří si myslí, že vyučování ve třídě se spojenými ročníky vede děti k samostatnosti a zodpovědnosti je 85 %. Stejný procentuální podíl rodičů souhlasí s tím, že příprava na vyučování je pro učitele i děti v takové třídě značně náročná. Dále 82 % rodičů vidí náročnost i v samotném průběhu vyučování. Značná část respondentů (83 %) souhlasí s tím, že učitel se ve třídě se spojenými ročníky dostatečně věnuje všem žákům. Vyhodnocením druhé kategorie jsme získali odpovědi na otázku, zda rodičům vyhovují specifika spojená s prostředím a klima malotřídní školy. Rodičů, kteří důvěřují učiteli svého dítěte a vidí v něm pro svoje dítě dobrého rádce je 97 %. Stejný procentuální podíl rodičů si myslí, že v malotřídní škole jsou žáci vedeni ke vzájemné spolupráci a toleranci. Dále 85 % rodičů souhlasí s tím, že v malotřídní škole je rodinné prostředí a jejich děti se navzájem znají s pedagogickým i nepedagogickým personálem.“ Rodičů, kteří si myslí, že učitelé malotřídních škol znají dobře rodinné prostředí svých žáků je 89 %. A 69 % rodičů od učitelů malotřídních škol na venkově očekává, že budou ochotni věnovat se jejich dětem i na mimoškolních akcích. K výskytu sociálně patologických jevů (agrese, záškoláctví, drogy, šikana) na malotřídní škole se 85 % rodičů vyjádřilo kladně, bez obav. Stále ovšem zůstává 15 % rodičů, kteří si myslí, že sociálně patologické jevy se na malotřídní škole mohou objevovat ve stejné míře jako na jiných školách. Přestože si jsou rodiče vědomi značné náročnosti v přípravě na vyučování, a hlavně samotném průběhu vyučování jak pro jejich děti, tak i učitele, můžeme konstatovat, že rodičům specifika spojená s malotřídním typem škol vyhovují.

Poslední dílčí výzkumná otázka zjišťovala, v jaké míře splňuje vzdělávání dětí na malotřídní škole očekávání rodičů. Vyhodnocení položek v dotazníku směřujících k tomuto dílčímu cíli jsme rozdělili na dvě části. V první kategorii jsme vyhodnotily data zaměřená na oblast komunikace a kooperace rodičů a školy. Rodičů, kteří si myslí, že na malotřídní škole je možnost často s učitelem konzultovat jakýkoli problém, je 97 %. Téměř totožné množství, a to 98 % rodičů, je dostatečně informováno ze strany školy o jejím chodu a různých školních akcích. Vzájemnou spolupráci v podobě společenských akcí škola – žáci – rodiče by ve větší míře uvítala necelá polovina rodičů, a to 47 %. Pro 49 % rodičů je stávající počet takových akcí dostačující. Rodičů, kteří se pravidelně na organizaci a průběhu těchto akcí nepodílí je 47 %. Naopak 51 % uvádí, že se pravidelně účastní a pomáhají. Vyhodnocení druhé

kategorie je zaměřeno na spokojenost rodičů. S množstvím nabídek zájmových kroužků, které škola nabízí je spokojeno 87 % rodičů. S množstvím sportovních aktivit, které na škole probíhají je spokojeno 88 % rodičů dětí. Celkem 92 % rodičů vyhovuje, že učitelé na malotřídní škole věnují pozornost individuálním potřebám jejich dětí. Znalost rodinného prostředí ze strany učitelů malotřídních škol je pro 87 % rodičů určitě, nebo spíše vyhovující, ovšem 11 % rodičů tato skutečnost nevyhovuje. S celkovým rozvojem dítěte, které je vzděláváno na malotřídní škole je spokojeno 93 % jejich rodičů.

Hlavní výzkumná otázka se zaměřila na zjištění, jaké pohledy mají rodiče na vzdělávání svých dětí na malotřídní škole. Z celkových výsledků výzkumného šetření je patrné, že pohledy a názory rodičů mají pozitivní charakter. Mezi rodiči dětí navštěvujících malotřídní školu a učiteli převládají dobré vztahy založené převážně na kvalitní komunikaci a důvěře. Celkově můžeme konstatovat, že rodiče v současné době vidí malotřídní školu, jako moderní společenskou instituci, která jejich dětem poskytuje kvalitní výchovu a vzdělávání.

Jsme si vědomi toho, že zkoumaný výzkumný soubor nebyl tak velký, jak bylo původně zamýšleno, přesto jsou závěry tohoto výzkumného šetření inspirativní k dalšímu uvažování a možnému uskutečnění dalšího výzkumu s cílem hlubšího proniknutí do dané tematiky.

6.1 Diskuse

Výsledky našeho dotazníkového šetření vypovídající o spokojenosti rodičů se vzděláváním jejich dětí na malotřídní škole, můžeme srovnat s výsledky výzkumu jiných autorů. V otázkách směřujících k důvodům, které rodiče vedli k tomu, aby své děti přihlásili ke vzdělávání na malotřídní škole, jsme dospěli k zajímavému zjištění. Rodiče upřednostnili sociální vazby vrstevnické skupiny jejich dítěte před možností absence dojíždění do školy v jiné vesnici či městě. Respondenti výzkumu, který provedli Marková a Nota (2015), přihlásili své děti ke vzdělávání na malotřídní škole, do které musí jejich děti dojíždět, i když se v jejich bydlišti nachází plně organizovaná škola. Výzkum provedený těmito autory také koresponduje s naším výzkumem, kde se respondenti shodují v pozitivním postoji vůči individuálnímu přístupu učitelů k jejich dětem. Marková a Nota (2015, s. 145) uvádí, že: „*Malotřídní škola vyhovuje vizi rodičů o individuálním přístupu k dítěti a zdravém, pedagogickém přístupu.*“ Respondentů jsme se dále dotazovali na klady a zápory vyučování ve třídách se spojenými ročníky. Rodiče, jako pozitivum především uvedli, že se jejich děti učí samostatnosti. Halíková (2016, s. 1) vnímá samostatnost „*jako pozitivní vedlejší produkt celé řady výchovných situací.*“ V rámci kladů rodiče dále uvádí menší počet žáků ve třídě,

s čímž se ztotožňuje i Petlák (1998), který uvádí, že právě menší počet žáků ve třídě umožňuje učitelům individuálně se věnovat potřebám žáků. Rodiče pozitivně vnímají kolektiv třídy se smíšenými ročníky a vzájemnou spoluprací dětí i v rámci učiva. Stejný názor má i Emmerová (2000), která věkově smíšenou skupinu dětí považuje z hlediska pedagogického i psychologického za příznivou okolnost. Rodiče projeví obavu z přechodu dětí z prvního stupně malotřídní školy, na druhý stupeň školy plně organizované, protože děti nejsou zvyklé na větší kolektiv. Z empirických zjištění Kriegsmannové (2015, s. 52), zaměřených na přechod žáků z malotřídní školy na úplnou základní školu z pohledu rodičů je patrné, že: „*rodiče vnímají tento přechod pro jejich dítě jako více či méně náročný.*“ Oblasti klima školy, a především vzájemnou interakci rodičů a školy hodnotili respondenti velmi kladně. Rodiče uvedli, že s učiteli malotřídních škol mohou často individuálně konzultovat jakýkoli problém a jsou celkově spokojeni s informovaností ze strany školy. Stejně názory měli respondenti, kteří se účastnili výzkumu Kriegsmannové (2015) i Markové a Noty (2015). Klima malotřídní školy vnímají rodiče jako rodinné prostředí, kde se navzájem všichni znají, a panuje přátelská atmosféra. Průcha (2009) vykresluje klima malotřídní školy jako „*širší rodinu.*“

6.2 Doporučení pro praxi

Z výsledků výzkumného šetření jsme zjistili, že některé rodiče, trápí obavy z možného výskytu šikany ze strany starších spolužáků. I když se jedná o 15 % z celkového množství 103 respondentů, nelze vnímat tento procentuální podíl jako zanedbatelný. Doporučujeme tedy pedagogům malotřídních škol provádět častější prevenci výskytu sociálně patologických jevů a zainteresovat do této činnosti i rodiče. Např. formou účasti na dobrovolné tematické přednášce, či využití prostoru třídních schůzek k debatě na toto téma. Dále z našeho výzkumu vyplývá, že rodiče jsou celkově s výchovou a vzděláváním na malotřídních školách spokojeni. Preferují především specifika těchto typů škol. Respondenti výzkumu Markové a Noty (2015), dokonce upřednostnili vzdálenější malotřídní školu, před místní školou plně organizovanou. Tím se snažíme naznačit, že v souvislosti s trendem dnešní doby, kdy se značná část obyvatel stěhuje z měst na vesnice, nabývají malotřídní školy na atraktivitě. S procesem dezurbanizace se rychle rozvíjí občanská vybavenost, která zahrnuje nejen obchody, ale hlavně kulturní instituce, školky a školy. Proto bychom chtěli doporučit obcím, jako zřizovatelům škol, aby usilovaly nejen o zachování malotřídních škol, ale snažily se o jejich rozvoj především prostřednictvím jejich financování.

ZÁVĚR

Během několika desetiletí prošly malotřídní školy značnými změnami, v podstatě by se dalo hovořit o celkové reorganizaci. Značně pozvedly svoji úroveň v soustavě českých základních škol. Proto nás zajímalo, jaké jsou pohledy a názory rodičů na vzdělávání jejich dětí v současném prostředí malotřídní školy.

V teoretické části jsme se na základě studia odborné literatury zaměřili na historii malotřídních škol a následně na jejich současnou podobu nejen na území České republiky, ale i ve světě. Druhá část čtenářům objasňuje specifické rysy, které jsou pro tyto školy typické. Následně jsme se zabývali prostředím a klima malotřídní školy a třídy. Pozornost jsme věnovali rodičům, jako spolutvůrcům školního klima, a také jsme se zaměřili na vzájemnou interakci rodičů a školy. V závěru teoretické části jsme se věnovali tématu kooperace školy s vnějším prostředím.

Praktická část této práce byla zaměřena na rodiče žáků vzdělávaných na malotřídní škole, jako respondenty našeho dotazníkového šetření. Snažili jsme se zjistit, jak celkově rodiče vnímají malotřídní školu dnešní doby a jak pohlíží na vzdělávání svých dětí na škole tohoto typu. Z našich zjištění je zcela zřejmé, že pro rodiče představuje malotřídní škola vzdělávací instituci rodinného prostředí poskytující jejich dětem komplexní, kvalitní výchovu a vzdělávání. Rodiče oceňují především individuální přístup pedagogů k žákům a také výchovu směřující k samostatnosti a zodpovědnosti žáků. V rámci negativních pohledů většina rodičů poukazuje na náročnou přípravu na vyučování i její samotný průběh. Bez povšimnutí bychom neměli nechat jisté obavy rodičů z výskytu sociálně patologických jevů. Což vybízí k zamyšlení nad dalším možným výzkumem uskutečněným na těchto malotřídních školách. Převážná část rodičů hodnotí velmi kladně předávání informací a celkovou komunikaci se školou. Tato skutečnost by mohla usnadnit řešení v otázkách jistých obav z výskytu sociálně patologických jevů. Závěrem můžeme říct, že přínos této práce shledáváme ve vzrůstu úrovně a kvality malotřídních škol z pohledu rodičů žáků a také to, že malé, vesnické školy získávají na oblibě a atraktivitě.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- [1] ČAPEK, Robert. *Třídní klima a školní klima*. Praha: Grada Publishing, a. s., 2010. ISBN 978-80-247-2742-4.
- [2] EMMEROVÁ, Kateřina. *Malotřídky v současném prostředí českého venkova*. Studia Paedagogica U3-4. Sborník prací Filozofické fakulty Brněnské univerzity. Studia Paedagogica, 1. vydání. Brno: Vydavatelství Masarykovy univerzity, 2000. s. 81-96. ISBN 80-210-2310-4. Dostupné z <https://www.muni.cz/vyzkum/publikace/340511>
- [3] GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2000. ISBN 80-85931-79-6.
- [4] GILLERNOVÁ, Ilona a Lenka KREJČOVÁ. *Sociální dovednosti ve škole*. Praha 7: Grada Publishing, a. s., 2012. ISBN 978-80-247-3472-9.
- [5] GRECMANOVÁ, Helena. *Klima školy*. Olomouc: Hanex, 2008. ISBN 978-80-7409-010-3.
- [6] HALÍKOVÁ, Ivana. Informatorium 3-8: *Jak vychovávat děti k samostatnosti?* Praha: Portál, 2012, roč. XXII, č. 5. ISSN 11210-7506.
- [7] CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada, 2016. ISBN 978-80-247-5326-3.
- [8] JANDOUREK, Jan. *Sociologický slovník*. Praha: Portál, 2007. s. 247. ISBN 978-80-7367-269-0.
- [9] KRÁLÍKOVÁ, Marie, SPĚVÁČEK, Václav a NEČESANÝ, Josef. *Nástin vývoje všeobecného vzdělávání v českých zemích: [vysokoškol. příruč. pro pedagog. fak.]*. Praha: SPN, 1977.
- [10] KRAUS, Blahoslav. *Základy sociální pedagogiky*. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0643-9.
- [11] KUZ'MIN, Michail Nikolajevič a WALTEROVÁ, Eliška. *Vývoj školství a vzdělání v Československu*. Praha: Academia, 1981.
- [12] LAŠEK, Jan a Pedagogická fakulta. *Sociálně psychologické klima školních tříd a školy*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2007. ISBN 978-80-7041-980-9.
- [13] MAŇÁK, Josef a Pedagogická fakulta. *Nárys didaktiky*. Brno: Masarykova univerzita, 2003. s. 103. ISBN 80-210-3123-9.

- [14] MAREŠ, Jiří. *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál, 2013. s. 591. ISBN 978-80-262-0174-8.
- [15] MUSIL, František. *Organizace a formy vyučování na malotřídních školách: metodická stat.* Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1958.
- [16] MUSIL, František a Josef SEDLÁČEK. *Naše malotřídní školy: příručka ke studiu a praxi*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1964. Na pomoc učitelů.
- [17] PETLÁK, Erich. *Málotriedna škola*. Bratislava: Metodické centrum Bratislava, 1998, 1. vyd., 75 s., ISBN: 8088796717.
- [18] PRŮCHA, Jan. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. Praha: Portál, 2004. s. 94. ISBN 80-7178-977-1.
- [19] PRŮCHA, Jan, JANÍK, Tomáš a RABUŠICOVÁ, Milada. *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-546-2.
- [20] PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška a MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-647-6.
- [21] PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 7., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0403-9.
- [22] RABUŠICOVÁ, Milada, Vlastimil ČIHÁČEK, Kateřina EMMEROVÁ a Klára ŠEĎOVÁ. *Role rodičů ve vztahu ke škole-empirická zjištění*. Pedagogika. Praha: PedF UK, 2003, roč. 2003, č. 3, s. 309-320. ISSN 0031-3815.
- [23] SPILKOVÁ, Vladimíra. *Proměny primární školy a vzdělávání učitelů v historicko-srovnávací perspektivě*. Praha: Pedagogická fakulta UK, 1997. ISBN 80-8603941-2.
- [24] SPILKOVÁ, Vladimíra a TOMKOVÁ, Anna. *Kvalita učitele a profesní standard*. V Praze: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2010. ISBN 978-80-7290-496-9.
- [25] SVATOŠ, Tomáš. *Kapitoly ze sociální a pedagogické komunikace: teoretická minima a praktické náměty v učitelském studiu*. Opava: Slezská univerzita, Filozoficko-přírodovědecká fakulta, Ústav pedagogických a psychologických věd, 2005. ISBN 80-7248-292-0.
- [26] TRNKOVÁ, Kateřina, KNOTOVÁ, Dana a CHALOUPKOVÁ, Lucie. *Málotřídní školy v České republice: malotřídky*. Brno: Paido, 2010. ISBN 978-80-7315-204-8.

- [27] TUPÝ, Karel. *K didaktickým problémům málotřídních škol*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1978. Pedagogická teorie a praxe.
- [28] VAŠUTOVÁ, Jaroslava. *Být učitelem: co by měl učitel vědět o své profesi*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2007. s. 12. ISBN 978-80-7290-325-2.
- [29] VOMÁČKA, Jiří. *Málotřídní školy*. Liberec: Technická univerzita v Liberci fakulta pedagogická, 1995. ISBN 80-7083-170-7.
- [30] ZORMANOVÁ, Lucie. *Výukové metody v pedagogice: tradiční a inovativní metody, transmisivní a konstruktivistické pojetí výuky, klasifikace výukových metod*. Praha: Grada, 2012. s. 85. ISBN 978-80-247-4100-0.

SEZNAM INTERNETOVÝCH ZDROJŮ

- [31] KRIEGSMANNOVÁ, Michaela. *Přechod žáků z málotřídní na úplnou školu z pohledu rodičů* [online]. Brno, 2015 [cit. 2021-04-07]. Dostupné z: <https://is.muni.cz/th/o2u71/>. Bakalářská práce. Masarykova univerzita, Filozofická fakulta. Vedoucí práce Kateřina TRNKOVÁ.
- [32] MACH, Jiří. *Malotřídky jsou otloukánci, ale často předčí i velké školy* - Novinky.cz. Novinky.cz – nejčtenější zprávy na českém internetu [online]. Copyright © 2003 [cit. 12.04.2021]. Dostupné z: <https://www.novinky.cz/domaci/clanek/malotridky-jsou-otloukanci-ale-casto-predci-i-velke-skoly-350711>
- [33] MARKOVÁ, Magdalena a NOTA, Josef. *Žáci v malotřídní škole očima jejich rodičů: zjišťování postojů k výchově a vzdělávání*. In *Etické a sociální aspekty v oblasti vzdělávání a pedagogickém výzkumu*. Sborník z XXIII. Konference české asociace pedagogického výzkumu. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2015. ISBN 978-80-261-0551-0 Dostupné z: https://scholar.google.com/scholar?hl=cs&as_sdt=0%2C5&q=Markov%C3%A1%2C+Nota&btnG=
- [34] MŠMT ČR. *MŠMT ČR* [online]. Copyright ©2013 [cit. 12.04.2021]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/>
- [35] TRNKOVÁ, Kateřina. *Malotřídka a rodiče*. Pedagogická fakulta MU [online]. Copyright ©14w [12.4.2021]. Dostupné z http://ped.muni.cz/capv11/1sekce/1_CAPV_Trnkova.pdf

[36] TRNKOVÁ, Kateřina. *Málotřídní školy a faktory ovlivňující jejich existenci a fungování*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2007. 205 s. Dostupné na: <https://is.muni.cz/th/rj43j/autoreferat.pdf>

[37] VZDĚLÁVACÍ CENTRUM POPULO. *Kvalitní doučování v celé České republice-Škola Populo* [online]. Copyright © 2021, [cit. 12.04.2021]. Dostupné z: <https://www.skolapopulo.cz/blog/organizacni-formy-vyuky-hromadna-a-skupinova-vyuka>

[38] ZORMANOVÁ, Lucie. *Problematika málotřídních škol*. Metodický portál: Články [online]. 08. 04. 2015, [cit. 2021-01-05]. Dostupný z WWW: <<https://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/19727/PROBLEMATIKA-MALOTRIDNICH-SKOL.html>>. ISSN 1802-4785.

ZÁKONY

[39] ZÁKONY PRO LIDI – *Zákon č. 561/2004 Sb. Školský zákon*. [online]. Copyright © AION CS, s.r.o. 2010 [cit. 12.04.2021]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561>

[40] ZÁKONY PRO LIDI – *Vyhláška č. 48/2005 Sb. Vyhláška o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky*. [online]. Copyright © AION CS, s.r.o. 2010 [cit. 12.04.2021]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2005-48>

[41] ZÁKONY PRO LIDI – *Vyhláška č. 317/2005 Sb. Vyhláška o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků*. [online]. Copyright © AION CS, s.r.o. 2010 [cit. 12.04.2021]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2005-317>

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

ČŠI	Česká školní inspekce
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
ÚIV	Ústav pro informace ve vzdělávání
DVPP	Další vzdělávání pedagogických pracovníků
Sb.	Sbírky
např.	Například
tj.	To je
č.	číslo
s.	strana

SEZNAM OBRÁZKŮ

Schéma 1 <i>Termíny spojené s pojmem klima školy a jejich vzájemné vztahy</i>	28
---	----

SEZNAM TABULEK A GRAFŮ

Tabulka 1 <i>Bydliště respondentů</i>	41
Tabulka 2 <i>Škola v dětství respondentů</i>	41
Tabulka 3 <i>Návštěvnost školy všemi dětmi</i>	42
Graf 1 <i>Aspekt dojíždění</i>	43
Graf 2 <i>Aspekt kamarádů</i>	43
Graf 3 <i>Aspekt osobní známosti s pedagogickým personálem</i>	44
Graf 4 <i>Aspekt doporučení ostatních rodičů</i>	44
Graf 5 <i>Klady ve vyučování ve třídách se spojenými ročníky</i>	45
Graf 6 <i>Zápory ve vyučování ve třídách se spojenými ročníky</i>	46
Graf 7 <i>I. kategorie specifika</i>	47
Graf 8 <i>II. kategorie specifika</i>	49
Graf 9 <i>I. kategorie očekávání</i>	51
Graf 10 <i>II. kategorie očekávání</i>	52

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I: Dotazník pro rodiče

PŘÍLOHA P I: DOTAZNÍK

Vážení rodiče,

jmenuji se Michaela Malíčková, studuji Sociální pedagogiku na UTB ve Zlíně. V závěrečném roce píšu bakalářskou práci na téma Vzdělávání dětí na malotřídních školách pohledem jejich rodičů. Její součástí je i pedagogický výzkum, jehož vyhodnocení přiblíží odborné veřejnosti současný pohled Vás, rodičů, na vzdělávání Vašich dětí na malotřídní škole.

Tímto bych Vás chtěla požádat o pomoc při sběru informací pomocí vyplnění dotazníku, který Vám zabere maximálně 10 minut. Odpovědi prosím vyznačte křížkem, nebo doplňte komentářem. Dotazník je anonymní a poslouží výhradně pro vědecké účely.

		ANO	NE
1.	Malotřídní škola, kterou navštěvuje Vaše dítě, je ve stejné obci jako Vaše bydliště.		
2.	Navštěvovali jste v dětství také základní školu, kde bylo ve třídách spojeno více ročníků?		
3.	Navštěvují, nebo navštěvovaly všechny Vaše děti malotřídní školu?		

		Plně souhlasím	Spíše souhlasím	Spíše nesouhlasím	Plně nesouhlasím
4.	Struktura a organizace vyučování v malotřídní škole našemu dítěti vyhovuje.				
5.	V malotřídní škole se dostane dítěti kvalitního vzdělání.				
6.	Vyučování ve třídě se spojenými ročníky vede děti k samostatnosti a zodpovědnosti.				
7.	Příprava na vyučování je pro učitele i děti ve třídě, kde je spojeno více ročníků, hodně náročná.				
8.	Samotné vyučování je pro učitele i děti ve třídě, kde je spojeno více ročníků, hodně náročné.				
9.	Učitel je pro naše dítě dobrým rádcem, máme v něm důvěru.				
10.	Učitel ve spojené třídě se dostatečně věnuje všem žákům.				

11.	Od učitelů malotřídních škol na venkově se očekává, že jejich práce neskončí výukou, ale že budou ochotni věnovat se dětem i na mimoškolních akcích (např. organizace obecních a kulturních akcí).				
-----	--	--	--	--	--

12. Uveďte mi prosím 2 klady a 2 zápory vyučování ve třídách se spojenými ročníky?

+

+

-

-

		Plně souhlasím	Spíše souhlasím	Spíše nesouhlasím	Plně nesouhlasím
13.	V malotřídní škole jsou žáci vedeni ke vzájemné spolupráci a toleranci.				
14.	Učitel malotřídky zná rodiče, rodinné zázemí a rodinné prostředí svých žáků.				
15.	V malotřídní škole je rodinné prostředí a žáci se vzájemně znají s pedagogickým i nepedagogickým personálem.				
16.	V malotřídní škole je menší výskyt sociálně patologických jevů (agrese, záškoláctví, drogy, šikana).				

		Určitě ano	Spíše ano	Spíše ne	Určitě ne
17.	Hlavním aspektem při rozhodování, zda přihlásit naše dítě na malotřídní školu bylo, že naše dítě nemusí do školy dojíždět.				
18.	Naše dítě chtělo nastoupit do stejné školy jako jeho kamarádi z vesnice.				

19.	Jedním z důvodů, proč jsme přihlásili naše dítě ke vzdělávání na malotřídní škole, bylo to, že se známe s pedagogickým personálem.				
20.	Naše dítě jsme ke vzdělávání na malotřídní škole přihlásili i z důvodu doporučení ostatních rodičů.				

		Určitě ano	Spíše ano	Spíše ne	Určitě ne
21.	Na malotřídní škole je možnost často s učiteli individuálně konzultovat jakýkoli problém.				
22.	O chodu školy a školních akcích jsme dostatečně informováni.				
23.	Přivítali bychom více společenských akcí škola-žáci-rodiče.				
24.	Pravidelně se účastníme a pomáháme při přípravě a organizaci těchto akcí.				

		Určitě ano	Spíše ano	Spíše ne	Určitě ne
25.	Jsme spokojeni s množstvím sportovních aktivit na malotřídní škole, kterou navštěvuje naše dítě.				
26.	Vyhovuje nám nabídka zájmových kroužků na malotřídní škole, kterou navštěvuje naše dítě.				
27.	Vyhovuje nám, že se učitelé na malotřídní škole dokážou věnovat individuálním potřebám našeho dítěte.				
28.	Vyhovuje nám, že učitelé na malotřídní škole znají naše rodinné prostředí.				
29.	Jsme spokojeni s celkovým rozvojem našeho dítěte, které mu poskytuje vzdělávání na malotřídní škole.				

Děkuji za Váš drahocenný čas, který jste strávili při vyplňování dotazníku.

Michaela Malíčková