

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra preprimární a primární pedagogiky

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Well-being v malotřídní škole z pohledu absolventů

Well-being at a Multigraded School from the Perspective of Graduates

Jana Peroutková

Vedoucí práce: PhDr. Petra Vallin, Ph.D.

Studijní program: Učitelství pro 1. stupeň základní školy

Studijní obor: 1. STZŠ

Odevzdáním této diplomové práce na téma Well-being v malotřídní škole z pohledu absolventů potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Praha, 13. 4. 2025

Ráda bych poděkovala vedoucí své diplomové práce PhDr. Petře Vallin, Ph.D. za odborné vedení, cenné rady a podporu během celého procesu psaní a výzkumu. Velké díky patří i absolventům dané malotřídní školy, kteří se zúčastnili rozhovorů a byli ochotni se podělit o své osobní zkušenosti s ní spojené. Bez jejich spolupráce by práce nevznikla.

ABSTRAKT

Tato diplomová práce se zabývá tématem well-beingu v malotřídní škole z pohledu jejích absolventů. Školní well-being hraje klíčovou roli ve kvalitním vzdělávání, jelikož má vliv nejen na školní výkon, ale i na osobní rozvoj jednotlivých žáků. Cílem této práce bylo zjistit, jak s odstupem času daní absolventi hodnotí svůj čas strávený v dané malotřídní škole a zda měla vliv na jejich osobní pohodu. Byly zkoumány otázky týkající se hodnocení malotřídní školy z hlediska well-beingu, ale také otázky, které se zabývaly rozdíly ve vnímání školy mezi dotazovanými věkovými skupinami a případnými dopady dané školy v jejich životě. Výzkum měl kvalitativní charakter. Data byla sesbírána prostřednictvím polostrukturovaných rozhovorů a dále analyzována metodou IPA (interpretativní fenomenologická analýza). Výsledky ukazují, že emoční vazba k malotřídní škole ze strany bývalých žáků je velmi silná a převážně pozitivní. Škola jim nabízela kvalitní vztahy, pocit bezpečí a sounáležitosti se školou. Ze strany učitelů jim nabídla respektující a individuální přístup, který doceloval celkové podnětné prostředí pro vzdělání i well-being žáků. Tato práce je vhodná pro odborné diskuse o důležitosti malotřídních školách v České republice a o jejich kvalitách v oblasti vzdělávání i rozvoji well-beingu žáků.

KLÍČOVÁ SLOVA

Well-being, malotřídní škola, primární škola, vliv, české vzdělávání

ABSTRACT

This diploma thesis deals with the topic of well-being in a multigraded school from the perspective of its graduates. School well-being plays a key role in quality education, as it affects not only school results, but also the personal development of individual students. The aim of this work was to find out how, over time, the graduates evaluate their time spent in the multigraded school and whether it had an impact on their personal well-being. Questions were examined regarding the evaluation of a multigraded school from the perspective of well-being, but also questions that dealt with differences in the perception of the school between the surveyed age groups and the possible impacts of the given school in their lives. The research had a qualitative character. Data was collected through semi-structured interviews and further analyzed using the IPA method (interpretive phenomenological analysis). The results show that the emotional connection to the multigraded school on the part of former students is very strong and mostly positive. The school offered them quality relationships, a sense of security and belonging to the school. On the part of the teachers, she offered them a respectful and individual approach, which resulted in an overall stimulating environment for the education and well-being of the pupils. This work is suitable for professional discussions on the importance of multigraded schools in the Czech Republic and their qualities in the field of education and the development of pupils' well-being.

KEYWORDS

Well-being, multigraded school, primary school, influence, Czech education

Obsah

Úvod	7
I. TEORETICKÁ ČÁST	9
1 Well-being	9
1.1 Definice pojmu	9
1.1.1 Duševní zdraví	11
1.2 Význam well-beingu v kontextu vzdělávání	12
1.2.1 Well-being žáka	15
1.2.2 Well-being učitele	17
1.2.3 Vliv učitele na well-being žáků	19
1.2.4 Vliv třídního klimatu na well-being žáků	20
1.2.5 Vliv spolužáků na well-being žáků	21
1.3 Well-being a české vzdělávání	22
1.3.1 Well-being v klíčových dokumentech českého vzdělávání	23
2 Základní vzdělávání	29
2.1 Plně organizovaná základní škola	30
2.2 Neúplně organizovaná základní škola – škola malotřídní	31
2.2.1 Provoz malotřídních škol	33
2.2.2 Klady a zápory malotřídních škol	34
2.2.3 Žák malotřídní školy	36
2.3 Malotřídní školy a české vzdělávání	37
II. PRAKTICKÁ ČÁST	40
3 Cíl výzkumu	40
4 Metodologie výzkumu	41

4.1	Výzkumný vzorek	41
4.2	Metoda sběru dat	43
4.3	Metoda analýzy dat.....	43
4.4	Výzkumné otázky	44
4.5	Vstup do terénu.....	44
5	Analýza dat.....	46
5.1	Emoční vazba k malotřídní škole	46
5.1.1	Vzpomínky	47
5.1.2	Atmosféra školy a třídy	48
5.1.3	Vztahy.....	49
5.1.4	Význam v životě.....	50
5.2	Hodnocení zkušeností.....	52
5.2.1	Pozitivní zkušenosti.....	52
5.2.2	Negativní zkušenosti	54
5.2.3	Učitelé v malotřídní škole.....	55
5.2.4	Výuka v malotřídní škole	59
5.2.5	Význam v životě.....	62
5.3	Vnímání školního prostředí	64
5.3.1	Fyzické prostředí školy.....	64
5.3.2	Atmosféra školy a třídy	66
5.3.3	Mimoškolní aktivity/akce	67
6	Výsledky.....	70
	Závěr.....	74
	Seznam použitých informačních zdrojů	77
	Seznam příloh.....	84

Úvod

Škola je neodmyslitelnou součástí každého jedince. Není pouze místem pro získávání akademických znalostí a dovedností, ale je neméně významná pro formování osobnosti, rozvíjení vztahů a podporu celkové životní pohody. Téma životní pohody je poslední dobou velmi probírané, dokonce takovým způsobem, že našlo své umístění ve Velké revizi RVP ZV z konce roku 2024. Je velmi důležité, aby se na tuto oblast myslelo, protože v této urychlené době dnešního světa je fyzická, duševní i sociální pohoda velmi potřebná k tomu, aby každý jedinec prožil kvalitní život.

Tato diplomová práce se zaměřuje na well-being ve specifickém typu vzdělávací instituce, tj. malotřídní škole. Tyto školy se vyznačují menším počtem žáků, spojenými ročníky a blízkými vztahy mezi školou a rodinou. Všechny tyto charakteristické rysy mohou být vhodným nástrojem pro kvalitní vzdělávání i podporu v oblasti well-beingu žáků.

Dalším specifikem této práce je, že se na tuto problematiku nepohlíží očima žáků, nýbrž absolventů, kteří již prošli nebo procházejí jinými školskými institucemi, a tak mají možnost s odstupem času reflektovat své zkušenosti. Reflektují především, zda jim malotřídní škola v tomto kontextu mohla nabídnout vhodné podmínky pro osobní well-being, pocit bezpečí a přijetí.

Důvodem výběru tohoto tématu byl osobní zájem o téma well-beingu, jelikož je pro mnohé velmi neuchopitelným termínem. To byl také můj případ, a tak jsem tomu chtěla porozumět z postavení budoucího učitele, kterému záleží na budování kvalitního prostředí, které může žáky posouvat v jejich edukační cestě. Dalším důvodem byl úzký vztah s malotřídní školou. Malotřídní školy mnohdy čelí možnému zrušení kvůli nízkému počtu žáků nebo ekonomickým tlakům. Přesto hrají velmi klíčovou roli ve vzdělání, jelikož zajišťují dostupnost vzdělávání i v menších obcích.

Proto je mým cílem zjistit, jak s odstupem času bývalí žáci hodnotí jejich well-being během školní docházky částečně plněné v malotřídní škole. Zaměřuji se především na školní prostředí, vztahy mezi žáky a učiteli a dlouhodobé dopady malotřídní školy pro jejich další rozvoj. Ke splnění cíle jsem si stanovila tři výzkumné otázky. Hlavní výzkumnou otázkou je: *Jak bývalí žáci hodnotí své studium na malotřídní škole z hlediska well-beingu?*, na kterou

poté navazují další dvě otázky vedlejší. Jejich znění je: *Jaké jsou rozdíly ve vnímání malotřídní školy mezi žáky různých věkových kategorií? Jak zkušenost s malotřídní školou ovlivnila žáky v dlouhodobém horizontu?*

Pro získání odpovědí byl zvolen kvalitativní výzkum, který byl založen na polostrukturovaných rozhovorech s 10 komunikačními partnery, jejichž výpovědi byly následně analyzovány metodou IPA (Interpretativní fenomenologická analýza) prostřednictvím otevřeného kódování.

První část práce se zaměřuje na teoretickou rovinu tématu well-being a malotřídní školy, kdy téma well-being je probráno od nejobecnějšího pohledu, ke konkrétnějšímu, tj. well-being ve školním prostředí, společně s problematikou malotřídních škol. Následuje metodologická část, v níž je popsán výzkumný design, výběr komunikačních partnerů a metody sběru dat. Následně je popsána analýza dat, která je podložena výpověďmi absolventů, které byly rozčleněny do hlavních a vedlejších témat.

V závěru práce jsou shrnuty nejdůležitější poznatky vycházející z analýzy dat v souladu s výzkumným cílem a výzkumnými otázkami. Také byly navrženy možné náměty pro změnu k lepším výsledkům a možný směr pro další výzkum.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 Well-being

Well-being je termín, který se do českého jazyka většinou nepřekládá a využívá se v originálním znění. Pokud je potřeba ho přeložit, tak se nejčastěji překládá jako „pohoda“, „blahobyt“, „psychická pohoda“ nebo „duševní zdraví“.

I když je pojem well-being celkem nový, úzce souvisí se základními lidskými potřebami a fungováním lidského mozku. Well-being je stav, který umožňuje jedinci plně využít potenciál mozku. Aby jedinec dosáhl well-beingu, je nezbytné, aby měl naplněné základní lidské potřeby (Felcmanová, 2023).

Termín well-being byl vytvořen koncem 20. století v rámci pozitivní psychologie. Jedním ze zakladatelů pozitivní psychologie byl Martin Seligman. Ten se odklonil od duševních chorob, kterým do té doby věnovala psychologie největší pozornost, a poukázal na to, že lidé chtějí pochopit i pozitivní emoce a vést kvalitní život (Grīga, 2016; Seligman, 2002).

1.1 Definice pojmu

Definice pojmu well-being je velké množství a není jednotné.

Jednou z definic je, že well-being je ideální stav žití, o který se obecně usiluje (McNaught, Knight, 2011).

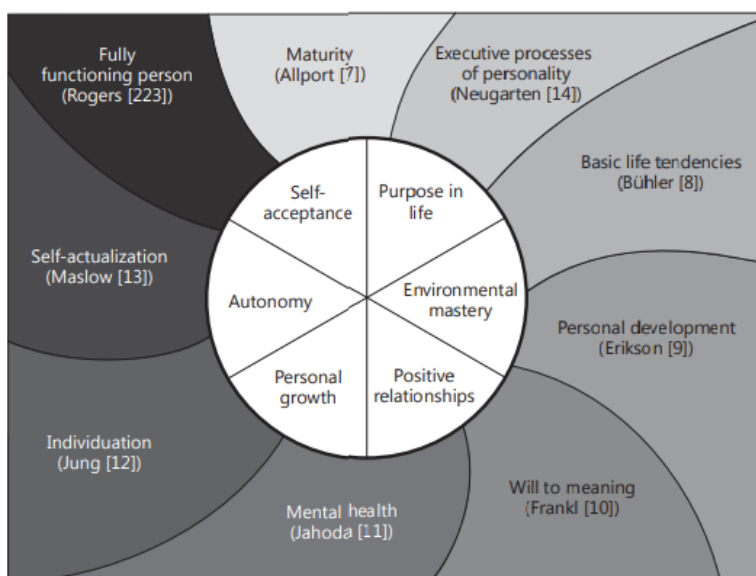
V obecnějším slova smyslu je well-being chápán jako jedna z hlavních kvalit lidského života, což potvrzuje i americká agentura CDC, která se zabývá veřejným zdravím v USA. Ta hodnotí well-being jako pozitivní výsledek, který je významný pro lidi i pro další odvětví společnosti, jelikož ukazuje, že lidé hodnotí svůj život jako uspokojivý. Proto, aby člověk mohl hodnotit svůj život jako uspokojivý, musí mít dobré životní podmínky (Well-being concepts, 2018).

Podle Kubíkové (2024) je well-being, neboli psychická pohoda, definován objektivně dle příjmů domácnosti, přístupu ke zdrojům, zdravotního stavu; subjektivně z hlediska štěstí, vnímané kvality života a spokojenosti; ve vztahu k vlastním právům.

Podle profesorky Carol Ryff (2013), která definovala koncept wellb-eingu prostřednictvím šesti klíčových oblastí, je pro celkovou psychickou pohodu člověka zásadní, aby všechny tyto oblasti byly rozvíjeny. Ryffová tyto oblasti graficky znázornila viz Obrázek 1.

Oblasti pohody Carol Ryff (2013):

- 1) sebezpřijetí,
- 2) osobní růst,
- 3) účel v životě,
- 4) pozitivní vztahy s ostatními,
- 5) enviromentální mistrovství,
- 6) autonomie.



Obrázek 1: Základní dimenze well-beingu jejich teoretické základy (Ryff, 2013)

Seligman (2014) tvrdí, že well-being, je teoretický konstrukt, který není přímo měřitelný, ale obsahuje prvky, které měřitelné jsou, a každý z nich k duševní pohodě, respektive well-beingu, přispívá, ale nedefinuje ho. Mezi tyto prvky patří:

- 1) pozitivní emoce,
- 2) zaujetí činností,
- 3) pozitivní vztahy,

- 4) smysluplnost,
- 5) úspěšný výkon.

Některé faktory těchto pěti kategorií lze měřit pouze subjektivně čili osobním hodnocením (pozitivní emoce, zaujetí činností), ale některé z nich lze měřit i objektivně.

Pojem well-being je často spojován s jiným pojmem, a to s pojmem zdraví z anglického jazyka *health and wellbeing*, kdy well-being, neboli blahobyt, je brán jako širší koncept, který zahrnuje morální a filozofickou energii (McNaught, Knight, 2011).

V souvislosti se zkoumáním zdraví a psychické pohody se ve svém výzkumu Blahutková a Dan (2008) zmiňují o překladu well-beingu jako o prožitku osobní pohody, kdy se tímto pojmem rozumí způsob, jakým člověk hodnotí svůj život. Tento stav je často upřesňován termínem subjektivní prožitek osobní pohody (subjective well-being, SWB), kdy se osobní pohoda skládá ze dvou hlavních složek:

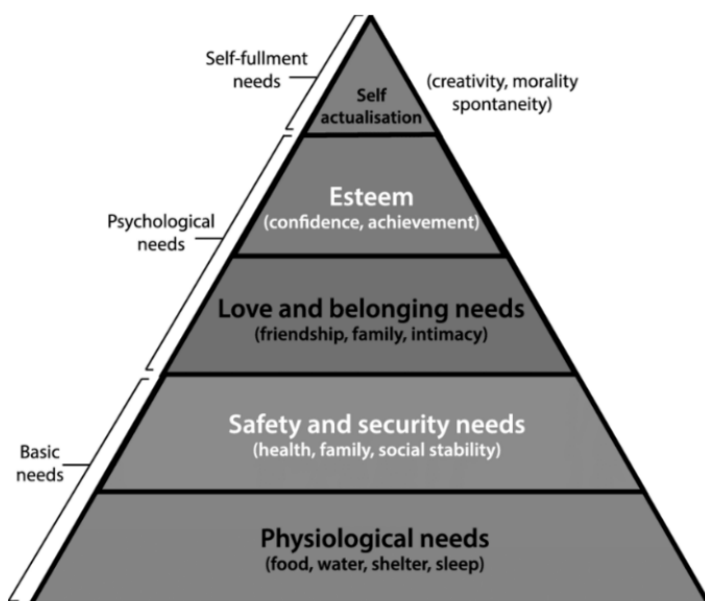
- 1) kognitivní komponenta zahrnující hodnocení spokojenosti s vlastním životem,
- 2) afektivní komponenta týkající se nálad a emocí prožívaných v každodenním životě.

Lidé, kteří častěji prožívají pozitivní nálady a emoce a jen zřídka negativní, mají vysoké skóre afektivní osobní pohody (Diener, 2000).

1.1.1 Duševní zdraví

Duševní zdraví je stav mentální pohody, která lidem umožňuje vypořádávat se s životním stresem, rozvíjet své schopnosti, efektivně se učit a pracovat a tím být nápomocný svému okolí. Duševní zdraví je neoddělitelnou součástí zdraví a well-beingu, které rozvíjí naše individuální a kolektivní schopnosti se rozhodovat, vytvářet vztahy a formovat svět kolem nás (WHO, 2022).

Právě i duševní zdraví má nemalý vliv v procesu získávání znalostí. Pro efektivní vzdělávání je nezbytné, aby byly uspokojeny základní životní potřeby (Juríková, Kágdtröm, 2023), o kterých se zmiňuje již Abraham Maslow (1943), který sestavil potřeby hierarchicky do pyramidy potřeb viz Obrázek 2.



Obrázek 2: Maslowova hierarchie potřeb (Maslow, 1943)

Maslowova teorie potřeb ukazuje hierarchii lidských potřeb, která začíná odspoda základními potřebami přežití (např. jídlo, voda, spánek, rodina, zdraví, potřeby bezpečí), dále postupuje vzhůru přes psychologické potřeby (jako je potřeba lásky a sounáležitosti, mezilidské vztahy, přátelství, intimita, důvěra, pocit přijetí a úcty, úspěch, respekt, vlastní hodnoty) až ke kreativním a intelektuálním potřebám sebeaktualizace (osobní růst, seberealizace, kreativita, morálka, spontánnost) (McLeod, 2024).

Podle Maslowa (1943) je důležité, aby člověk mohl postupovat k vyšším úrovním a uspokojováním vyšších potřeb, musí být vždy uspokojeny ty základní. Na vyšších úrovních se potřeby stávají spíše dlouhodobými, na rozdíl od fyziologických a základních potřeb, které patří do nižší úrovně. Ty jsou spíše krátkodobé, jelikož souvisí s přežitím. Tato hierarchie zdůrazňuje, že čím výše v ní člověk stoupá, tím náročnější je uspokojování potřeb, jelikož se setkává s mezilidskými i enviromentálními překážkami.

1.2 Význam well-beingu v kontextu vzdělávání

Když se budeme pohybovat na úrovni školního well-beingu, tak podle Felcmanové z projektu Partnerství pro vzdělávání 2030 + je well-being stav, ve kterém může jedinec prostřednictvím podporujícího a podnětného prostředí rozvíjet své fyzické, kognitivní, emocionální, sociální a duchovní kvality, a tím žít naplněný a spokojený život (Felcmanová, 2023).

Tyto prvky se až do vzniku pozitivní psychologie, o níž je zmíněno výše, v tradičních pedagogicko-psychologických výzkumech téměř neobjevovaly. Zabývaly se především negativními dopady školy na žákův život jako je strach ze školy, důsledky známkování, šikana apod., jelikož byly vyhodnocovány jako akutní a tím nutné k řešení (Mareš, 2010).

V mezinárodním pojetí se pojem well-being objevuje i v projektu Budoucnost vzdělávání a dovedností 2030 od Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj (OECD). Zaměřuje se na identifikaci a podporu znalostí, dovedností, postojů a hodnot potřebných pro studenta 21. století. Cílem je pomoci zemím přizpůsobit jejich vzdělávací systémy tak, aby žáci byli připraveni na budoucí životní výzvy. Projekt je rozdělen do dvou částí. První část se nazývá Učení a porozumění pro rok 2030 a druhá Analýza mezinárodního kurikula. Pro tuto práci je stěžejní první část, která obsahuje tzv. učební kompas, který byl vytvořen pro porozumění klíčových konceptů, jako je well-being studentů (OECD, 2019).

Publikace OECD „Learning Compass 2030“ klade důraz na rozvoj dovedností, postojů a hodnot, jelikož jsou důležitými aspekty pro dosažení individuálního i kolektivního well-beingu. Tento přístup podporuje žáky k aktivnímu zapojení do vzdělávacího procesu. Kompas je pro žáky symbolem, aby se naučili samostatné orientace v neznámých situacích, nacházeli svůj směr smysluplným a odpovědným způsobem a nebyli pouze příjemci pokynů od učitelů. Díky tomu je podporována žákova autonomie a schopnost adaptace na měnící se podmínky světa (OECD, 2019).

Podle Hashera (2007) se školní wellbeing vyskytuje při splnění tří pozitivních ukazatelů:

- 1) pozitivní vztah ke škole,
- 2) radost ze školy,
- 3) pozitivní akademické sebepojetí

a za nepřítomnosti dalších tří ukazatelů:

- 1) starosti související se školou,
- 2) fyzické potíže související se školou,
- 3) sociální problémy ve škole.

Je důležité si uvědomit, že koncept well-beingu se netýká pouze žáků, ale všech, kteří souvisejí se školním prostředím, včetně rodičů i pedagogických a nepedagogických

pracovníků. To znamená, že well-being je záležitostí celé školy a jejího nejbližšího okolí (Spurná, 2022).

Je nezbytné, aby žáci, učitelé i další zaměstnanci školy nepociťovali pouze fyzické bezpečí, ale i psychické, které je klíčové pro podporu rozvoje žáků a pro umožnění otevřené komunikace (Kirovová, 2022).

Právě škola v tomto směru hraje velmi významnou roli, jelikož spokojenost žáků ve školním prostředí významně ovlivňuje jejich celkovou životní pohodu. Ve školách, kde jsou dobré vztahy mezi žáky samotnými a mezi žáky a učiteli, mají žáci celkově vyšší životní spokojenost, která se jim odráží i ve vzdělávacích výsledcích. Well-being a proces učení spolu úzce souvisejí, jelikož bez pocitu pohody nemohou žáci plně využít svůj vzdělávací potenciál (Felcmanová, 2021).

Škola, která se zaměřuje na podporu well-beingu, je místem, kam žáci docházejí rádi a kde dosahují kvalitních výsledků. V takové škole se hovoří o tom, co dělat pro to, aby se všichni aktéři procesu vzdělávání cítili dobře, hledají příčiny nepohody a následně jejich řešení (Felcmanová, 2020).

Bezesporu nemůžeme zapomenout na učitele, kteří mají zásadní vliv na žáky nejen svým chováním, myšlením a komunikací, ale i celkovým naladěním. To znamená, že když se bude učitel cítit v dobré psychické pohodě, tak se i jeho žáci budou cítit lépe a spokojeně (Juríková, Kågdtröm, 2023).

Jestliže chceme brát well-being jako možnou součást kvalitního a podnětného školního prostředí, tak se souběžně musíme zabývat i pojmem adaptability, který objasňuje reakce na změnu sociální situace nebo prostředí (Loderer et al., 2016).

Adaptabilita

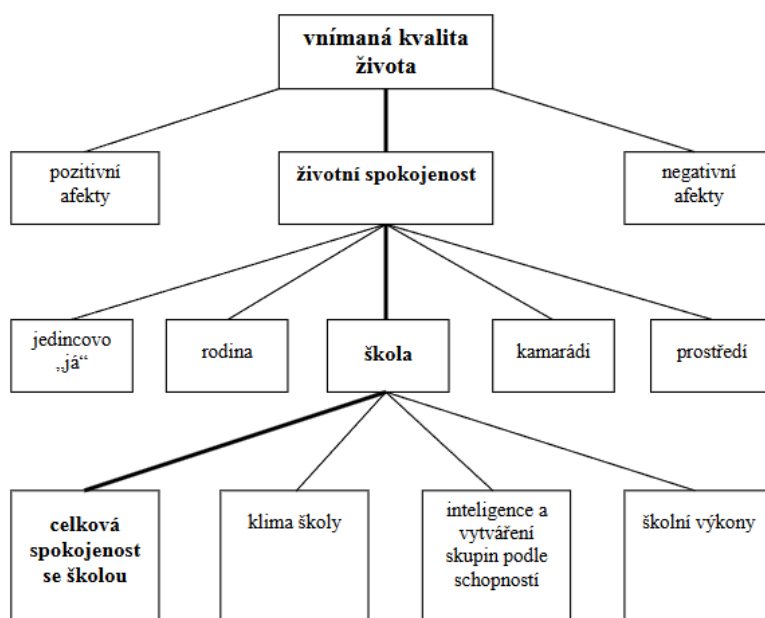
Adaptabilita je schopnost se adaptovat. To znamená, že člověk ovládá schopnost, kdy při střetu s novými, neznámými, kolísavými okolnostmi konstruktivně reguluje své poznání, emoce a chování. Je nutné zmínit, že se adaptabilita pojmově liší od duševní odolnosti tím, že adaptabilita je přímá reakce na nové události, zatímco duševní odolnost je obecně chápána jako reakce na změnu, která je negativní (Martin et al., 2012; Kubíková, 2024).

Proces adaptace se dělí na dva směry, na kognitivní adaptabilitu a na emocionální adaptabilitu. Kognitivní adaptabilita představuje schopnost jedince přizpůsobit myšlení a následné reagování na nové situace. Zatímco emocionální adaptabilita se zaměřuje na kompetence regulování intenzity a trvání emocí (Gross, Thompson, 2007).

V souvislosti se školním prostředím je adaptabilita nezbytná pro udržení a rozvoj psychického zdraví žáků. Martin et al. (2012) uvádí, že tato schopnost je úzce spjata s pozitivními vzdělávacími výsledky žáka.

1.2.1 Well-being žáka

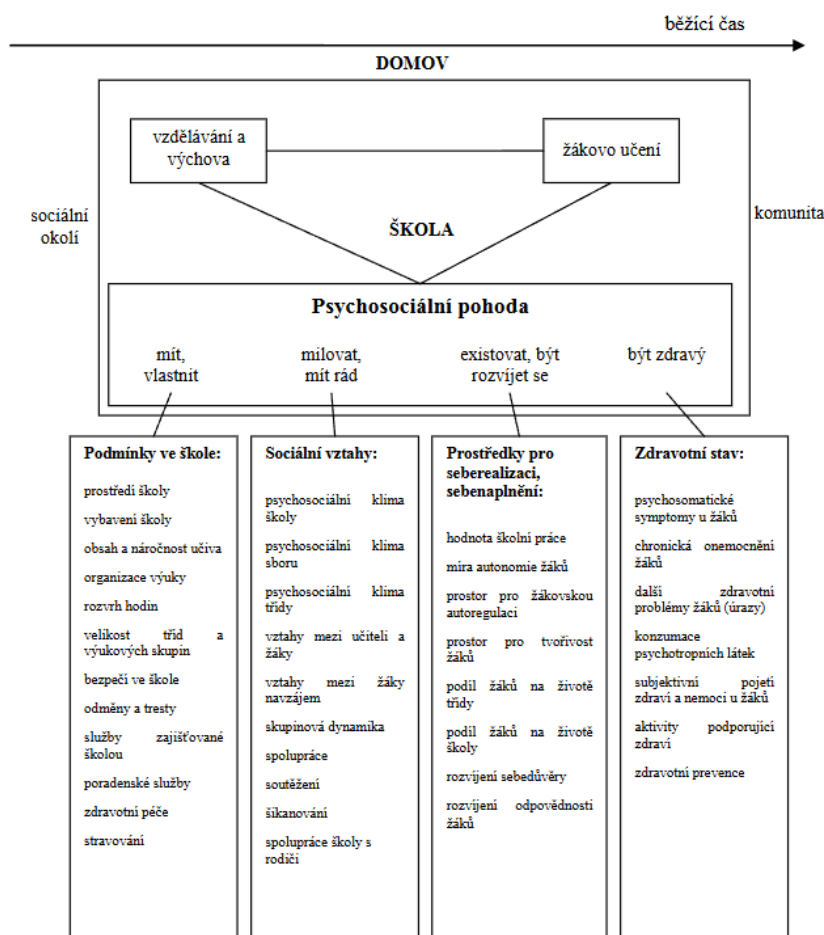
Žákův wellbeing nelze hodnotit jako samostanou část žákova života. Bere se jako součást širšího kontextu, jak žáci vnímají svůj život. Není tomu tak samozřejmě jen u žáků, ale i u dospělých jedinců, u kterých ale škola už nehraje tak zásadní roli. S touto myšlenkou přišli finští badatelé Randolph, Kangasová, Ruokamo (2009), kteří vytvořili na základě výzkumu model, který propojuje právě celkové vnímání kvality života se školní spokojeností viz Obrázek 3.



Obrázek 3: Model propojující vnímanou kvalitu života s celkovou spokojeností žáků ve škole (Randolph, Kangasová, Ruokamo In Mareš, 2010)

Škola je pro žáky prostředí, ve kterém tráví značnou část života, tudíž po rodině je dalším prostředím, které je důležité pro socializaci. Žák v ní hledá sociální identitu, navazuje vrstevnické vztahy, dostává se do různě náročných sociálně – emočních situací a tím získává důležité kompetence pro život (Mareš, 2010).

Při detailnějším pohledu na školu v souvislosti s well-beingem žáků je důležité zmínit další související faktory, kterými jsou mimo zmiňované rodiny, respektive domova, i komunita a sociální okolí. Tuto myšlenku rozebrali i autoři výzkumu souvisejícího s obecnou subjektivní pohodou studentů ve Finsku, Konu, Lintonen a Rimpelä (2002) a vytvořili model, který se tímto tématem zabývá podrobněji. Byl založen na čtyřech potřebách, které korespondují se čtyřmi základními oblastmi studentů: mít (vlastnit); milovat (mít rád); existovat (být, rozvíjet se); být zdravý. Tyto oblasti poté více rozvedli do konkrétních prvků, které lze vidět v Obrázku 4.



Obrázek 4: Model psychosociální pohody ve škole (Konu, Lintonen a Rimpelä In Mareš, 2010)

Žáci mladšího školního věku jsou velmi různorodou skupinou, která může pro učitele být občas výzvou, protože každý žák pochází z jiného rodinného zázemí, má jiné genetické předpoklady, jinou výchovu nebo je i jiné národnosti. Někteří žáci vyrůstali v bezpečném prostředí, někteří naopak ne. To potvrzuje i Grīga (2016), která ve svém článku popisuje, že velmi záleží na raném dětství žáků a jejich prostředí, které poté ovlivňuje jejich chování ve škole. Někteří žáci dokáží s učitelem i ostatními žáky navázat kontakt velmi rychle, usmívají se a jsou otevření, jiní žáci si nesou z domovů pocity úzkosti a nemusí zvládat práci ve větších skupinách, kde jsou stresované a nedokáží druhým věřit.

S podobnou souvislostí přišel i Seligaman (2002), který uvedl, že k pochopení psychické i subjektivní pohodě dětí je důležité pozorování dětské hry. To, jak si hrají, jak se chovají v určitých situacích nebo jak se ovlivňují navzájem mezi sebou, může být nápomocné při následné podpoře pozitivních emocí a prostředí, které je důležité pro jejich kognitivní a emocionální vývoj.

Roli pozorovatele má v raném věku rodič daného dítěte, ale s nástupem do školského zařízení se tato role částečně přesouvá i na učitele. Učitel by proto měl být otevřený k různorodému chování svých žáků. To ale může být pro učitele psychicky i fyzicky velmi náročné, proto je důležité, aby učitel našel jistý balanc mezi prací a svým osobním životem, protože well-being žáka úzce souvisí s well-beingem učitele (Grīga, 2016).

S čímž souhlasí i Felcmanová (2020), která ještě přidává, že well-being žáka je ovlivněn i školním vedením, jelikož ovlivňuje celé vzdělávací prostředí, včetně well-beingu učitele.

1.2.2 Well-being učitele

Učitel je vedle rodiče další důležitou osobou, která je pro své žáky vzorem v chování i fungování, proto aby se učitel stal učitelem, který podporuje pozitivní duševní zdraví svých žáků, musí se nejdříve zabývat svou vlastní duševní pohodou, tzn. svým osobním well-beingem. Well-being učitele je zásadně závislý na souladu osobních potřeb, jeho očekávání a pracovního prostředí, ve kterém působí, tj. škola (Juríková, Kågdröm, 2023).

Pokud má učitel vysoký pocit pohody, tak je schopný žáky motivovat a proces učení se tím stane efektivní. K tomu se vyjadřuje i Snyder a Lopez (2007), kteří doplňují, že aby učitel mohl být hodnocený dobrým učitelem, je nezbytné, aby znal pojem pozitivní školní docházka

a snažil se ho naplnit, jak nejlépe zvládne. Přesto se i všude na světě najde několik špatných učitelů, které mohou žáka poškodit v mnoha směrech jeho života.

K doplnění této myšlenky je vhodné přiložit výstižný výrok od Snydera a Lopeze (2007, kapitola 15):

„Ačkoli negativní učitelé jsou relativně vzácní, i jeden je příliš mnoho; bylo by dost špatné, kdyby tito chudí učitelé pouze narušovali učení svých studentů, ale také by mohli způsobit psychickou bolest a poškození“.

K podpoře well-beingu učitele je potřebné, aby si učitel uvědomil několik faktorů, které ho ovlivňují. Mezi ně patří: kladný vztah k sobě, ke své práci a svému okolí, schopnost týmové práce, smysluplný smysl života, uvědomění si problémů a dovednosti je řešit, sebezpřijetí a také podpora a porozumění od ostatních. Pokud si je učitel těchto faktorů vědom a je schopen s nimi a na nich pracovat, tak má dobrý předpoklad k budování pozitivní a úspěšné atmosféry v práci i osobním životě (Grīga, 2016).

Syndrom vyhoření

Učitelská profese patří mezi velmi stresující povolání. Dlouhodobý stres může vést až k syndromu vyhoření (Juríková, Kágdtröm, 2023), kterým jsou učitelé, jakožto pomáhající profese více ohroženi (Jochmannová, Kimplová, 2022).

Tato profese probíhá v hlučném prostředí s nepřetržitou sociální interakcí, ale zároveň vyžaduje individuální přístup. Je spojena s vysokou zodpovědností, převážně emočním vypětím a často nedostatečným finančním i společenským oceněním (Skoryk, 2013).

Světová zdravotnická organizace definuje syndrom vyhoření jako tělesné, duševní a citové vyčerpání, které bylo zapříčiněno dlouhodobě působícím stresem (konkrétně stresové faktory), nebo zátěžovými situacemi (WHO, 2022).

Syndromu vyhoření značně napomáhá i současná společnost, která klade důraz především na výkon. Frustrace spojená s neuspokojením a s nedoceněním v souvislosti vlastní práce charakterizuje základní příčinu syndromu vyhoření (Švamberk Šauerová, 2018).

Tuto frustraci můžeme zařadit do obecnější definice a tou je chronická zátěž, do které lze zahrnout právě dlouhodobě nezvládnutelné osobní problémy, společenskou zátěž či narušené prostředí (Jochmannová, Kimplová, 2022).

Edelwich a Brodsky (1980) jsou jedni, kteří definovali fáze syndromu vyhoření. Jejich pět fází probíhá v tomto sledu:

- 1) nadšení – velká očekávání, velké zaujetí prací, potlačení volného času kvůli práci,
- 2) stagnace – úpadek počátečního nadšení, zjištění jistých omezení, vyšší zájem o osobní potřeby a koníčky,
- 3) frustrace – shledání se s překážkami (např. nespolupracující klient, technické a byrokratické obtíže), kladení otázek ohledně efektivity a smyslu práce, možný výskyt sporů s nadřízeným, možný počátek citových a tělesných potíží,
- 4) apatie – práce pouze jako zdroj obživy, odmítání novinek, komunikace s kolegy i práce navíc,
- 5) vyhoření – citové vyčerpání, pocit ztráty sebe samotných, pocit ztráty smyslu.

Jednotlivé fáze na sebe plynule navazují, proto je začínající syndrom vyhoření těžce identifikovatelný. Často se na něj přijde, až když už je pozdě. Podobně fungují i jiné patologické jevy jako je například školní šikana (Voříšek, Vysekalová, 2015).

V rámci českého školního prostředí Vorlíček a spol. vypožorovali následující stresory, které mohou vést k vyhoření učitelů: složité vztahy s rodiči, nevhodné jednání žáků, neefektivní koncepce vzdělání, nedostatečná motivace žáků, podhodnocování školství, přetíženost administrativními úkoly, nedostatečná výchova ze strany rodičů, neefektivně prováděná inkluze, nedostatek kolegiální spolupráce (Vorlíček a spol., 2022).

Vyhořelí učitelé nemohou být dostatečnými vzory pro své žáky, ani jim nemohou nabídnout potřebnou oporu. Takoví učitelé často pociťují zklamání, vinu, hněv, frustraci a celkovou nespokojenost. Tyto učitelovy negativní emoce mají následně vliv na samotné žáky (Juríková, Kågdröm, 2023).

1.2.3 Vliv učitele na well-being žáků

Vzhledem k velkému množství času žáků stráveného ve škole Stasulane dokazuje prostřednictvím výsledků z výzkumu, že vztah s učitelem je jedním z nejvýznamnějších faktorů pro školní well-being (Stasulane, 2017).

Učitel přispívá k vytvoření pozitivního školního prostředí nejen tím, že vyučuje, kontroluje a hodnotí vědomosti žáků, ale také tím, že se zajímá o jejich potíže a problémy s učením. Na základě získaných poznatků poté poskytuje podporu, dává rady a nasměrovává je dál. Takovým přístupem napomáhá žákům rozvíjet sebevědomí a umožňuje jim zažít pocit radosti i emotivního uspokojení v dosažení úspěchu (Petlák, 2006).

Z výzkumů je patrné, že pokud pedagogové na základních školách byli emocionálně podporující, tak jejich žáci vykazovali vyšší zájem o školu (Rimm.Kaufman et al., 2015).

Žáci od svých učitelů očekávají pozitivní a spravedlivý přístup. Je pro ně důležité, aby je učitel poslouchal, respektoval jejich názor, věnoval dostatek času na vysvětlení látky, pomáhal jim získat potřebné znalosti v daném předmětu a jednal se všemi stejně spravedlivě, hlavně při známkování (Stasulane, 2017).

Třídní učitel

Krátká (2006) uvádí, že třídní učitel je výchovným subjektem, který má možnosti, kterými ovlivňuje zdravý duševní, tělesný i sociální vývoj svých žáků a školní třídy, jelikož je to důležitý činitel třídy. Zajišťuje řadu důležitých výchovných úkolů ve vztahu k žákům, jejich rodičům, i ostatním působícím ve škole a v některých případech i mimo ni.

Zejména třídní učitel má vůči svým žákům jisté povinnosti. Jsou to mimo jiné: dbát na pozitivní třídní klima (podporovat ho, měřit, interpretovat), podporovat žáka, rozhodovat ve věcech kázeňského řízení třídy a pracovat s individualitou žáků (Čapek, 2010).

1.2.4 Vliv třídního klimatu na well-being žáků

Třídním klimatem se rozumí trvalejší sociální vztahy mezi žáky a učitelem v prostředí školy. Klima třídy se dá hodnotit na základě toho, jak je skupina žáků soudržná, jaké v ní panují mezilidské vztahy, jak třída zvládá přizpůsobení se zátěži nebo měnícím se podmínkám ve vztahu k učitelům, učení, motivaci a školní úspěšnosti (Kubíková, 2024).

Klíčovou roli při tvorbě třídního klimatu hrají učitelé, kteří jsou vzorem pro utváření sociální interakce a vzájemných vztahů mezi žáky. Braun et al. (2014) uvádějí, že právě vedení kolektivu patří mezi nejobtížnější dovednosti učitele, kdy má mimo jiné na starost i tvorbu třídní komunity, která má nabídnout žákům pestrost sociálních a morálních situací.

Příznivé třídní klima se tvoří kombinací efektivní výuky, pozitivní interakce a organizovaného chování, která dětem poskytuje naplnění sociálních potřeb (Downer et al., 2010). Pokud jsou tyto potřeby ve třídě uspokojeny, pravděpodobněji se žáci sami zapojí do procesu učení, rozvinou své dovednosti a zažijí adaptivní psychickou pohodu (Kubíková, 2024).

Wang a Degol (2016) tvrdí, že klima třídy má mnoho dimenzí, jako je organizace a struktura třídy, pedagogické, disciplinární a kurikulární postupy, vztahy mezi studenty, spolužáky a učiteli. Tyto dimenze představují soubory klíčových procesů, které mohou ovlivňovat nebo tlumit dopady různých faktorů (rodina, vrstevnická skupina) na výsledky žáků (Kubíková, 2024).

Fauth et al. (2014) popisují, že výzkumy kvality třídního klimatu potvrdily existenci pozitivní souvislosti mezi emočním klimatem ve třídě a školními výsledky hlavně u žáků základní školy.

1.2.5 Vliv spolužáků na well-being žáků

Školu lze vnímat v pozitivních i negativních významech v rámci vztahů. Pozitivní význam byl žáky často spojován s přáteli, spolužáky a kamarády, které žák potkává ve škole. Ale zároveň byl spojován i s pocitem štěstí a radosti z dobrých přátelských vztahů s rodinou, spolužáky a učiteli, společně stráveným časem, dobrými známkami, příznivými životními podmínkami a s pocitem přijetí (Stasulane, 2017).

Z negativního pohledu byla škola spojována se škádlením a konflikty, které jsou typičtější u žáků mladšího školního věku, kvůli chování a mentálním schopnostem žáků, dále s posměšky, hanlivými přezdívkami, urážkami, pomluvami a šikanou, kdy Stasulane (2017) ve svém článku uvádí, že šikana ve škole je obecně vnímána jako běžná událost, která může žákům vyvolat trauma, nebo dokonce ji někdo může považovat za příčinu deprese.

Díky těmto negativním zkušenostem se pak žáci tolik netěší do školy, nebo školu dokonce schválně vůbec nenavštěvují. Pro to, aby se žáci do školy více těšili a tím se ve škole i lépe cítili, je vhodné využívat spolupráci při hodinách, ve kterých se rozvíjí vrstevnické učení a žáci tak mají další možnosti k pochopení probírané látky a zažívají příjemnější pocity (Friedlerová et al., 2024).

„Výukové situace založené na spolupráci přirozeně aktivizují žáky a pomáhají utvářet pozitivní sociální vztahy a soudržnost ve třídě“ (Friedlerová et al., 2024, str. 31). Tato myšlenka vystihuje, proč je důležité zaměřovat se i na vztahy mezi spolužáky, jelikož mohou být klíčové pro well-being žáků.

1.3 Well-being a české vzdělávání

Podle údajů z členských zemí OECD čeští žáci vykazují nízkou míru pozitivního vztahu ke škole a chodí do ní velmi neradi (Fryč, Matušková a kol. 2020).

Tento negativní vztah ke škole úzce souvisí s problematikou rizikového chování, mezi které lze zařadit zejména narušené vztahy mezi spolužáky, porušování školního řádu, nebo šikanu. Toto se děje v důsledku nedostatečného vzdělání v oblasti funkčního sociálního chování žáků i duševního zdraví, což přispívá k tomu, že mnozí žáci zažívají úzkost spojenou se školou (MŠMT).

Aby se těmto situacím předcházelo a žáci byli ve škole spokojenější, je důležité, aby změna nastala v národním měřítku, o kterou se právě usiluje. Tuto skutečnost i komentuje náměstek ministra školství Jiří Nantl: „*Duševní zdraví dětí a mladých lidí je téma, o kterém již dnes hovoří nejen odborníci mezi sebou, ale vnímá je, bohužel, palčivě celá společnost. Naším cílem je proto provést v tomto školním roce zcela konkrétní kroky, které jsou v možnostech našeho ministerstva a které budou představovat pozitivní změnu*“ (Nantl in Holíková, 2024).

Už pro školní rok 202/25 byla zavedena následující nová opatření Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy České republiky (dále MŠMT): zahájení implementace podpůrných pedagogických pozic (školní psycholog, školní speciální pedagog) v základních školách běžného vzdělávacího proudu a nastavení systémových a jednotných pravidel jejich fungování, zajištění navýšení kapacit studijních programů psychologie a speciální pedagogiky, příprava standardu školního poradenského pracoviště (ŠPP), úprava metodických doporučení k primární prevenci, vytvoření návrhu monitoringu šikany ve školách a školských zařízeních, navázání spolupráce s policejním prezidiem ČR ohledně sdílení anonymizovaných dat o výskytu sebevražedného jednání žáků (MŠMT, 2024a).

V příštích dvou letech se MŠMT bude věnovat i dalšími rozšiřování opatření na podporu duševního zdraví na českých školách. Podle tiskové zprávy MŠMT z května roku 2024

následující opatření znějí takto: podpora a posílení nespecifické primární prevence, posílení institutu třídnických hodin, zakotvení osobnostně-sociální výchovy a podpory well-beingu v revidovaném RVP ZV, podpora zavedení a zakotvení pravidelných intervizních setkání pro pedagogické sbory a intervizních a supervizních pro školní poradenská pracoviště (ŠPP), posílení role středisek výchovné péče a redesign jejich služeb, rozšíření mobilních multidisciplinárních týmů dětského duševního zdraví, podpora vzniku a dlouhodobé udržitelnosti 1-3 krizových intervenčních týmů u vybraných středisek výchovné péče, proškolení všech pracovníků zařízení ústavní a ochranné výchovy zřizovaných MŠMT v trauma respektujícím přístupu a krizové intervenci, včetně zajištění podpory pravidelné supervize pro tyto pracovníky (MŠMT, 2024a)

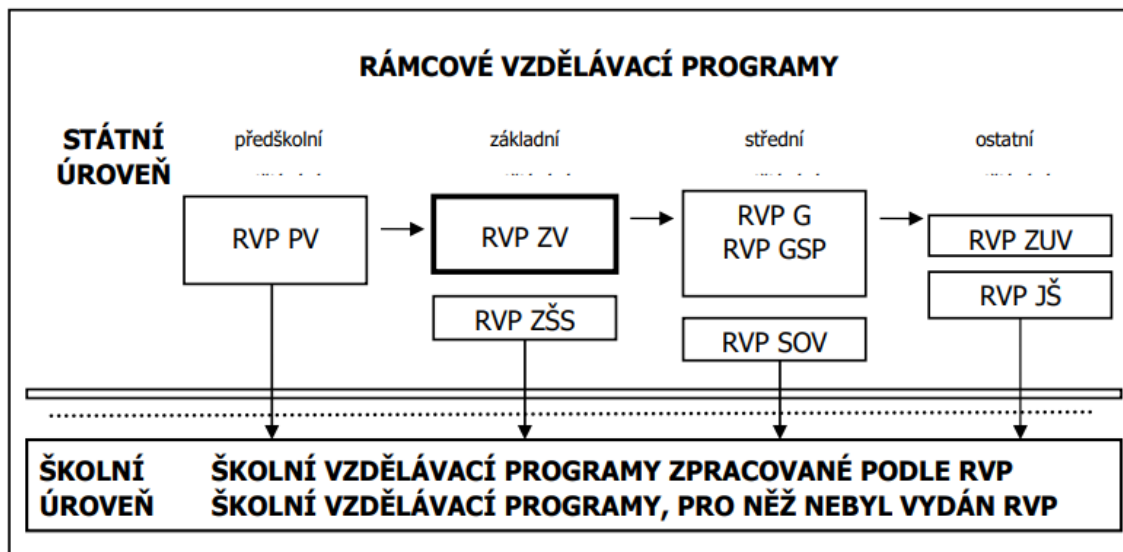
1.3.1 Well-being v klíčových dokumentech českého vzdělávání

Klíčovými dokumenty pro české vzdělávání se rozumí takové dokumenty, které vznikly pod záštitou MŠMT a předávají nejen učitelům důležité informace, kterých by se školy měly držet. Zahrnují plány na podporu rozvoje vzdělávacích soustav v ČR, vymezují struktury, obsahy i cíle určitého stupně vzdělávání.

Rámcové vzdělávací programy (RVP)

Rámcové vzdělávací programy jsou hlavními kurikulárními dokumenty na státní úrovni, které určují závazné rámce pro jednotlivé fáze vzdělávání – předškolní (RVP PV), základní (RVP ZV a RVP ZŠS – základní školy speciální) a střední – podle zaměření (RVP G – gymnázium, RVP GSP – gymnázium se sportovní přípravou, RVP SOV – střední odborné vzdělávání, aj.) Z rámcových programů si školy tvoří na školní úrovni své školní vzdělávací programy (ŠVP), které dodržují zásady příslušného RVP, ale konkretizují vzdělávací obsah a cíle, které jsou přizpůsobeny potřebám žáků dané školy a případnému zaměření dané školy (RVP ZV, 2023).

K lepšímu pochopení návaznosti jednotlivých programů slouží následující schéma – viz Obrázek 5.



Obrázek 5: Systém kurikulárních dokumentů (RVP ZV, 2023)

RVP ZV – aktuální verze

Rámcový vzdělávací program pro základní školy popisuje konkrétní vzdělávací oblasti, cíle, očekávané výstupy společně s učivem a klíčové kompetence, které by žák měl během studia na základní škole získat. Také uvádí informace o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, žáků nadaných a mimořádně nadaných, nebo zásady pro tvoření ŠVP. Vzdělávací obsah je rozdělen do 9 vzdělávacích oborů, které jsou ještě dále členěny na vzdělávací obory:

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

Klíčovými kompetencemi v základním vzdělávání jsou považovány: kompetence k učení; kompetence k řešení problémů; kompetence komunikativní; kompetence sociální a personální; kompetence občanské; kompetence pracovní; kompetence digitální (RVP ZV, 2023).

Na témata blízká k well-beingu se konkrétně zaměřují oblasti Člověk a jeho svět – Člověk a jeho zdraví (na 1. stupni), Člověk a zdraví – Výchova ke zdraví (na 2. stupni), poté z průřezových témat Osobnostní a sociální výchova.

Lze argumentovat následujícími výstupy a učivem z RVP ZV:

Člověk a jeho svět:

„ČJS-5-5-03 účelně plánuje svůj čas pro učení, práci, zábavu a odpočinek podle vlastních potřeb s ohledem na oprávněné nároky jiných osob

Učivo: péče o zdraví – zdravý životní styl, denní režim, správná výživa, výběr a způsoby uchovávání potravin, vhodná skladba stravy, pitný režim; přenosné a nepřenositelné nemoci, ochrana před infekcemi přenosnými krví (hepatitida, HIV/AIDS), drobné úrazy a poranění, prevence nemocí a úrazů, první pomoc při drobných poraněních, osobní, intimní a duševní hygiena“ (RVP ZV, 2023, str. 52)

Člověk a zdraví:

„VZ-9-1-03 vysvětlí na příkladech přímé souvislosti mezi tělesným, duševním a sociálním zdravím; vysvětlí vztah mezi uspokojováním základních lidských potřeb a hodnotou zdraví

VZ-9-1-05 usiluje v rámci svých možností a zkušeností o aktivní podporu zdraví

VZ-9-1-10 samostatně využívá osvojené kompenzační a relaxační techniky a sociální dovednosti k regeneraci organismu, překonávání únavy a předcházení stresovým situacím

Učivo: tělesná a duševní hygiena, denní režim – zásady osobní, intimní a duševní hygieny, otužování, denní režim, vyváženost pracovních a odpočinkových aktivit, význam pohybu pro zdraví, pohybový režim“ (RVP ZV, 2023, str. 92)

Osobnostní a sociální výchova:

„Psychohygienu – dovednosti pro pozitivní naladění mysli a dobrý vztah k sobě samému; sociální dovednosti pro předcházení stresům v mezilidských vztazích; dobrá organizace času; dovednosti zvládání stresových situací (rozumové zpracování problému, uvolnění/relaxace, efektivní komunikace atd.); hledání pomoci při potížích“ (RVP ZV, 2023, str. 127)

Tento program se pravidelně aktualizuje, aby splňoval aktuální potřeby společnosti a vzdělávací politiky. Naposledy v roce 2024 vznikla tzv. Velká revize pro základní vzdělávání.

„Velká revize“ RVP ZV

Tato revize RVP ZV je založena na myšlenkách Strategie 2030+, o kterých více níže. Hlavním cílem je proměna školního klimatu, kdy by se vzdělávání mělo více zaměřit na potřeby a rozvoj každého žáka (NPI, 2024).

Tato změna by měla být přímým nástrojem pro zvyšování nejen žákova well-beingu ve škole, ale všech aktérů, protože pokud škola bude budovat vztahy se všemi, kdo jsou úzce spjati se školním prostředím, následně je reflektovat a případně stanovovat nová opatření, tak bude pro všechny bezpečným a progresivním prostředím (NPI, 2024).

Velkými změnami prošla kapitola Vzdělávací obsah, která je vymezena očekávanými výsledky učení (OVU) klíčových kompetencí, základních gramotností, průřezových témat a vzdělávacích oborů. OVU jsou nástupci očekávaných výstupů, které definují výsledky, kterých by měli žáci dosáhnout v 5. a 9. ročníku. U každého OVU jsou rozepsané fáze, kterými by měl žák projít a které pomáhají učitelům hodnotit jejich dosažení: začátek, na cestě, splněno, což napomáhá další důležité oblasti, kterou je formativní přístup k hodnocení (NPI, 2024).

Mírné změny nastaly i ve znění klíčových kompetencí. Byly přidány kompetence udržitelnosti ke kompetenci občanské, kompetence udržitelnosti k občanství a nově vznikly klíčové kompetence kulturní. Také ve vzdělávacích oblastech a oborech přibyl obor Geografie, k oblasti Člověk a zdraví bylo připojeno ještě téma bezpečí a k původní oblasti Člověk a svět práce byla přidána jeho osobnost (NPI, 2024).

NPI (2024) poté vymezilo dvě základní gramotnosti a tři průřezová témata. Mezi gramotnosti se řadí Logicko-matematická gramotnost a Čtenářská a pisatelská gramotnost. Průřezovými tématy jsou Péče o sebe a druhé, Společnost pro všechny a Udržitelné prostředí.

V souvislosti se školním well-being nastala značná změna, kdy se v rámci klíčové kompetence osobnostní a sociální objevila složka „Vlastní well-being“, u kterého byly určeny následující OVU:

„KOS-WEL-000-ZV5-001 pojmenovává vlastní potřeby k dosažení všestranné pohody (wellbeing)

NÁMĚTOVNÍK PROJEVŮ ŽÁKA:

Komponenta: *osobní naplnění*

- *Pojmenuje vlastní potřeby ve vztahu k osobnostnímu rozvoji.*
- *Na modelových situacích představí pojem všestranná pohoda – wellbeing.*

Komponenta: *vlastní pohoda*

- *Pojmenuje, kdy se cítí dobře a kdy ne.*
- *Reflektuje, které aspekty mají na jeho pociťovaný stav vliv.*

Komponenta: *hledání podpory v případě potřeby*

- *Vyhledává podporu u lidí, kterým důvěřuje.*
- *Ví, na koho ze školy se může se svými problémy obracet, nestydí se říci si o pomoc.*

Komponenta: *samostatnost, psychohygiena*

- *Popíše důležitost mít chvíle jen pro sebe určené ke kvalitně trávenému samostatnému času.*
- *Zkouší různé postupy a aktivity, které vedou ke zklidnění, zlepšení nálady.*
- *Reflektuje, co je mu příjemné a co mu pomáhá.*
- *Rozpoznává nežádoucí stres ve svém životě a uvědomuje si důležitost předcházení stresorům. “*

(NPI, 2024, kapitola Klíčová kompetence osobnostní a sociální)

Strategie 2030+

Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+ je klíčový dokument MŠMT, který hrál důležitou roli při tvorbě nového RVP ZV (viz výše „Velká revize“ RVP ZV), jelikož se zaměřuje na rozvoj vzdělávání do roku 2030 a dál, kde vytyčuje 2 hlavní cíle, a to

zaměřit vzdělávání více na získávání kompetencí potřebných pro aktivní občanský, profesní i osobní život a snížit nerovnosti v přístupu ke kvalitnímu vzdělávání a umožnit maximální rozvoj potenciálu dětí, žáků a studentů (Fryč, Matušková a kol. 2020).

Celkově se Strategie 2030+ zaměřuje na vytvoření bezpečného, spravedlivého a podnětného prostředí, které podporuje well-being všech, kteří jsou spjatí se vzdělávací institucí. Klade důraz na individuální přístup k výuce, podporu pedagogických pracovníků a spolupráci školy s rodinami, což přispívá k celkové pohodě žáků (Fryč, Matušková a kol. 2020).

2 Základní vzdělávání

Cílem tohoto bloku je pohlédnout na další důležitý aspekt, který se pojí s touto diplomovou prací, a to jsou malotřídní školy. Proto je nutné ho zasadit do širšího kontextu základního vzdělávání, které je rozepsáno v kapitolách níže.

Základní vzdělávání je v současnosti jediným obdobím vzdělávání, kterého se musí účastnit každé dítě v ČR. Je realizováno na základních školách, školách, ve třídách, v odděleních nebo ve studijních skupinách zřízených dle § 16 odst. 9 školského zákona, na nižších stupních víceletých gymnázií a konzervatoří v osmiletém oboru vzdělávání tanec. Vzdělávání na prvním a druhém stupni lze uskutečnit i formou individuálního vzdělávání (NÚV, ©2011–2022).

Základní vzdělávání zahrnuje primární a nižší sekundární úroveň vzdělávání a trvá celkem 9 let, což odpovídá 9 z celkových 10 let povinné školní docházky. Zákonní zástupci žáků mají povinnost zajistit školní docházku svých dětí a v případě jejího zanedbání se dopouští protiprávního jednání. Všichni cizinci žijící na území České republiky mají rovněž nárok na základní vzdělání bez ohledu na oprávněnost pobytu nebo na úroveň znalosti jazyka. Právo na bezplatné vzdělání na státních školách je vymezeno zákonem (GOV.CZ, 2024).

Vymezení nejen bezplatného základního vzdělání lze najít v zákonu č. 561/2004 Sb., který je známý také pod výše zmíněným názvem školský zákon. Podle § 44 zmíněného zákona cíle základního vzdělávání zní takto: *„Základní vzdělávání vede k tomu, aby si žáci osvojili potřebné strategie učení a na jejich základě byli motivováni k celoživotnímu učení, aby se učili tvořivě myslet a řešit přiměřené problémy, účinně komunikovat a spolupracovat, chránit své fyzické i duševní zdraví, vytvořené hodnoty a životní prostředí, být ohleduplní a tolerantní k jiným lidem, k odlišným kulturním a duchovním hodnotám, poznávat své schopnosti a reálné možnosti a uplatňovat je spolu s osvojenými vědomostmi a dovednostmi při rozhodování o své další životní dráze a svém profesním uplatnění.“* (Zákon č. 561/2004 Sb.)

2.1 Plně organizovaná základní škola

Většina žáků získává základní vzdělání na základní škole, která disponuje prvním stupněm (tzv. primární úroveň), do kterého se řadí 1. – 5. ročník a stupněm druhým (tzv. nižší sekundární úroveň) s 6. – 9. ročníkem.

Takové školy se nazývají plně organizované a mají pro každý ročník základní (devítileté) školy vytvořenou samostatnou třídu, pokud to není možné, nemůže se hovořit o škole plně organizované, ale jedná se o školu neúplnou (respektive neúplně organizovanou). Jsou to nejčastěji malotřídní školy (viz kapitola 2.2), nebo samostatné první stupně základní školy s 1. – 5. ročníkem (Trnková et al., 2010).

Do poloviny 20. století byly základní školy organizovány jako školy malotřídní a až s rozvojem společnosti a urbanizací se začaly zřizovat plně organizované školy. V 70. a 80. letech 20. století se zdály jako nejideálnější volbou pro efektivní vzdělávání žáků, jelikož se vzdělávali v samostatných ročnících a měli přístup k lepšímu materiálnímu vybavení (Trnková et al., 2010).

Tento typ školy je často doplněn o další části, jakou jsou školní družina, školní klub či školní jídelna. K některým základním školám připadají i mateřské školy.

Dle MŠMT 96,7 % (stav k 30.9.2023) žáků navštěvuje veřejné základní školy. Veřejné základní školy jsou zpravidla zřizovány obcemi (svazky obcí), které jsou povinny zajistit dětem plnění školní docházky v místě trvalého bydliště nebo na jejím území při výkonu ústavní či ochranné výchovy. Pokud si rodič nepřeje jinak, tak žák tedy navštěvuje školu zřízenou obcí ve vyznačeném školském obvodu, ve kterém má trvalé bydliště. Tyto školy se nazývají spádové (Eurydice, 2025).

Pro školní rok 2023/24 je podle Českého statistického úřadu (ČSÚ) a v souladu s MŠMT ve školském rejstříku zaregistrováno 4 276 základních škol, které navštěvují 1 000 346 žáků. Počet žáků se v porovnání s minulými roky snížil i v důsledku poklesu žáků cizí státní příslušnosti, v této době konkrétně ukrajinských žáků, kteří tvořili více než dvě třetiny žáků cizinců. Největší nárůst počtu cizinců byl zaznamenán ve školních letech 2021/22–2022/23 jako reakce na válečnou krizi na Ukrajině, kdy díky tomu bylo na území České republiky 1 049 723 žáků školou povinných (ČSÚ, 2023).

V ten samý školní rok (2022/23) bylo plně zaměstnáno téměř 73 800 učitelů, kteří vyučovali na základních školách. To znamená, že v daném roce na každého učitele připadalo průměrně 13,7 žáků a průměrný počet žáků na jednu třídu činil 19,7. Základní školy v této době dosahovaly kapacity průměrně 236 žáků na jednu velkou školu (ČSÚ, 2023).

Česká republika se vyznačuje tím, že má velký počet obcí a s tím související i vysoký počet škol ve vzdělávacím systému, které ale disponují nízkým počtem žáků. Údaje ze školního roku 2023/24 ukazují, že škol do počtu 50 žáků je zhruba 24 % a škol do počtu 100 žáků je 23 % (MŠMT, 2024b). Tato čísla poukazují na velmi hustou síť velkých i malých základních škol, které zajišťují dobrou přístupnost základního vzdělávání.

2.2 Neúplně organizovaná základní škola – škola malotřídní

Malotřídní školy se nacházejí snad ve všech evropských zemích, ale i ve zbytku světa. Podíl sítí těchto škol i jejich žáků se ve světě liší (Trnková, 2006). Konkrétně malotřídní školy v České republice k roku 2022 tvoří 30,9 % z celkového počtu základních škol (EDUin, 2023).

Pojem malotřídní škola se poprvé objevuje ve školském zákonu z roku 1869 (Trnková et al., 2010). V současnosti se ale pojem malotřídní škola (nebo málotřídní škola) v české legislativě nevyužívá. Používají se označení školy tvořené jednou třídou (respektive dvěma třídami, třemi třídami, čtyřmi a více třídami) (Vyhláška č. 48/2005 Sb.) a nejčastěji se objevují na vesnicích, proto se často označují jako vesnické školy (Provázková Stolinská, 2018).

Z předchozího odstavce lze vyčíst i hlavní rys malotřídních škol a to je, že tyto školy jsou vyznačovány tak, že alespoň v jedné třídě se společně vzdělávají žáci různých ročníků (Průcha, 2004). To znamená, že je to škola pouze s jedním (respektive prvním) stupněm a s méně než pěti třídami. Z toho i vyplývá, že malotřídním způsobem může být organizován pouze první stupeň základní školy a je tomu tak nejen v České republice, ale i většině evropských zemích (Trnková et al., 2010).

V zahraničí většinou pojem malotřídní škola nenajdeme, používá se spíše pojmenování malá škola, která je různě upřesňována. Zde je pro zajímavost přehled nejznámějších zahraničních ekvivalentů k naší malotřídní škole:

Anglický jazyk: *a small school with composite classes, a multigraduated school, a multilevelled school*

Německý jazyk: *kleine Grundschule, Kleinschule mit Klassen mit mehreren Schulstufen, die Zwergschule* (tzv. „trpasličí škola“, ale to pouze zřídka)

Francouzský jazyk: *petit école primaire*

(Průcha, 2001; Trnková et al., 2010)

Na malotřídní školy lze pohlédnout ze dvou perspektiv existence:

- 1) Historicky starší podoba malotřídek, kdy malotřídní školy vznikly jako reakce na nedostatečnou a řídkou síť škol a zároveň kvůli nedostatku učitelů. Žáků bylo ve třídě velké množství a fungovaly maximálně dvě třídy. Taková situace v Evropě nastala v 19. a první polovině 20. století, kdy byla budována síť primárních škol. V této době tato podoba existuje především v méně vyspělých zemích a vyskytují se na venkově i ve městech.
- 2) Historicky mladší podoba malotřídek, je typická pro nižší počet žáků a bývá v oblastech, kde žije méně dětí, a proto může nastat situace, kdy jeden z ročníků nedosáhne stanoveného minima počtu žáků a musí se spojit s jiným ročníkem. Tento typ malotřídek se objevuje nejčastěji ve školství rozvinutých zemí, především na venkově (Trnková et al., 2010).

Významným znakem malotřídních škol je výuka s věkově smíšenými skupinami žáků (Průcha, 2004). Podle Trnkové et al. (2010) se jedná o výuku v tzv. kombinovaných třídách. Z hlediska psychologie a pedagogiky je tento jev značně příznivý, jelikož se žáci učí navazovat vztahy s mladšími, nebo staršími spolužáky, a zároveň si mohou od sebe vzájemně přebírat některé znalosti a dovednosti (Emmerová, 1999).

Průcha (2004) zmiňuje, že tento znak je v západoevropské pedagogice brán jako typ alternativy nebo inovace ve vzdělávání. Právě on vymezil několik alternativních rysů, které se mohou brát i jako pozitiva malotřídních škol. Mezi ně patří skupinové vyučování, sociální kooperace nebo kulturní a společenská funkce obce. O dalších pozitivěch více v kapitole 2.2.3.

V návaznosti na výuku s věkově smíšenými skupinami žáků je nutné zmínit specifický způsob organizace vzdělávacího procesu, kdy se jedná o střídání přímé činnosti učitele a samostatné práce žáků. Provázková Stolinská (2018) ve svém článku vytyčila tři typy organizace vzdělávacího procesu:

- 1) Vyučování v odděleních – střídání přímé činnosti učitele a samostatné práce žáků, učitel pracuje pouze s jedním ročníkem a ostatní pracují samostatně,
- 2) Rozšířené vyučování – 1. vyučovací hodina je vyhrazená pouze pro jedno oddělení (ročník), 2. – 4. vyučovací hodinu se pracuje s ročníky dohromady a 5. vyučovací hodina je vyhrazená pro druhé oddělení (v případě spojení dvou ročníků do jedné třídy), realizace tohoto způsobu vedení třídy je ovlivněna mj. finančními možnostmi školy, jelikož dochází k navyšování úvazku učitele,
- 3) Vyučování v běžích – tento typ díky Rámcovému vzdělávacímu programu (RVP) zanikl, ale v inovované podobě ho lze popsat jako tematickou výuku, kdy je jedno téma upraveno pro každý ročník.

2.2.1 Provoz malotřídních škol

Řízení škol se na rozdíl od řízení klasických organizací liší tím, že cíl školských zařízení je směřován do oblasti vzdělávání a výchovy jedinců, ve kterých jsou výsledky těžko měřitelné a objektivně hodnotitelné, kdežto v klasických organizacích jsou výsledky zaměřené na zisk, který uchopitelný a měřitelný je (Trnková et al., 2010).

Sedláček (2008) však zmiňuje, že školy se velmi podobají sociálním organizacím, jelikož vznikají za stejný účelem, a to pro zajištění koordinace společných činností, kterými jsou především formální a neformální vztahy. Takové organizace mají za úkol naplňovat cíle prostřednictvím plnění předem definovaných funkcí (Pol, 2007).

Dle Průchy (1998) má škola několik funkcí, mezi ty nejdůležitější patří: rozvoj jedince po všech stránkách, ochranné zařízení – vhodné a zdravé prostředí, výchova žáků ke kulturním a společenským hodnotám, socializační a integrační prostředí a mnoho dalších.

Na základě různorodosti funkcí lze zhodnotit, že řízení takové organizace není jednoduché, proto je důležité se zaměřit na konkrétní aktéry, kteří se na řízení školy podílejí.

Ředitel školy

Ředitel je ve školách častokrát nenahraditelnou osobou a není tomu jinak ani u malotřídních škol, kde na řediteli závisí téměř vše.

Trnková et al. (2010) trefně pojmenovává ředitele malotřídních škol jako Ferdu mravence, který symbolizuje široké spektrum ředitelových dovedností a schopností potřebných pro fungování celé školy. Mezi nejčastěji řešené problémy ředitelů lze uvést každoroční snahu o naplnění ročníku, dále související nejistotu rozpočtu, udržení kvalitních pedagogů, zajištění materiálního i technického vybavení nebo zajišťování dalšího financování.

Z osobních výzev je nutno zmínit, že ředitel je osoba, která musí zvládat vícero funkcí najednou, jelikož se zároveň jedná o administrativního pracovníka s činností řídicí a učitele s činností pedagogickou. Mezi další neméně podstatné role je nutno zahrnout i roli prostředníka mezi školou a zřizovatelem, nebo dokonce v některých případech i pracovníka ŠPP. Z odpovědí od českých ředitelů na malotřídních školách na otázku „Kolik času obvykle stráví činností pedagogickou a kolik řídicí“ lze zmínit, že pedagogické činnosti se věnují v průměru 16-17 hodin týdně, zatímco činností řídicí se průměrně pohybuje kolem 23 hodin týdně (Trnková et al., 2010).

K této problematice se vyjadřují i autorky Wilsonová a McPeaková (1998), které se zabývají malotřídními školami v zahraničí, konkrétně ve Skotsku, a zmiňují, že díky těmto dvěma od sebe odlišným činnostem ředitele vychází styl řízení školy z tzv. situačního managementu, který je založen na realistickém plánování a přizpůsobování se omezeným prostředkům.

Dalším specifickým prvkem ředitelského postu malotřídních škol je to, že ředitelé mají celkem vysoký učitelský úvazek, takže není stranou od samotné výuky. Díky tomu se jeho škála rolí rozrůstá o další, a to o roli kolegy v malém kolektivu učitelů. V takovém kolektivu dochází k užšímu a osobnějším vztahu, který napomáhá k lepší vzájemné komunikaci, ke snadnějšímu plánování výuky a k snadné vzájemné zastupitelnosti (Trnková et al., 2010).

2.2.2 Klady a zápory malotřídních škol

Malotřídní školy přinášejí nemalé výhody, mezi které bezpochyby patří menší počet žáků na škole. Tento fakt je výhodný pro samotné vzdělávání, ale i pro rozvíjení vztahu rodiny a školy (Provázková Stolinská, 2018). Učitelé tak mají mnohem více času a prostoru se

věnovat svým žákům jednotlivě, mají větší možnost poznat rodinné zázemí svých žáků a tím mohou lépe vyhodnocovat jejich chování, popřípadě mají lepší východní pozici ke zvolení vhodné formy komunikace, kdyby nastala situace, že rodič nejeví zájem o prospěch svého dítěte. Žáci mají daleko větší možnost se častěji projevovat, snadněji komunikují se svými spolužáky, navozují pocit sounáležitosti a tolerance (Emmerová, 1999).

Další výhodou je společná výuka žáků různých věků. Heterogenní prostředí vyhovuje právě žákům mladšího školního věku, jelikož jim připomíná momenty z mateřské školy nebo rodiny. O malotřídních školách je obecně známo, že vnitřní sociální prostředí je velmi podobné tomu rodinnému, kde se všichni znají, pravidelně se setkávají různě staří jedinci a kde se pohybuje pouze několik známých dospělých (Trnková, 2006).

V takových třídách nastává intuitivní vzdělávání mladších žáků od starší, které Provázková Stolinská (2018) nazvala ve svém článku tzv. sociální učení. Funguje to tak, že učivo nižšího ročníku představuje průběžné opakování pro ročník vyšší, a učivo vyššího ročníku je pro žáky přípravou pro navazující učivo.

Žáci se i díky tomu rychleji naučí, jak se mají chovat ke starším dětem a naopak (Emmerová, 1999). Tato dovednost je ceněná hlavně v přechodu na 2. stupeň v plně organizované škole, kde díky zkušenosti nápomoci svým mladším spolužákům jsou žáci hodnoceni daleko samostatnějšími jedinci (Provázková Stolinská, 2018).

V souvislosti s různou věkovou kategorií v jedné třídě a tím pádem i nevyhnutelnou diferenciací a individualizací práce žáků se nesmí zapomenout na fakt, že malotřídní školy uplatňují inkluzivní přístup, pro který je právě diferenciací a individualizace nezbytnou podmínkou, i když se nejedná o žáky s odlišnými vzdělávacími potřebami, ale o žáky odlišných věkových kategorií (Kargerová, Maňourová, 2013; Provázková Stolinská, 2018).

Nemalou výhodou je i to, že učitelský kolektiv je velmi malý, a proto jeho vztahy bývají těsnější a otevřenější. Učitelé povětšinou neučí pouze jednu třídu, ale střídají se v nich, a tak učitelé znají všechny žáky, i žáci všechny učitele, na co již bylo poukázáno výše. Díky tomu učitelé mohou společnými silami konkrétněji a podrobněji řešit vyučovací postupy nebo případné problémy (Emmerová, 1999).

Jak zmiňuje Provázková Stolinská (2018), tyto zmíněné výhody mohou pro někoho být i nevýhodami. V takových momentech závisí na učiteli, jeho zkušenostech, škole i složení třídy, aby se jimi opravdu nestaly.

Mezi konkrétní příklady patří malé příležitosti pro soutěžení a srovnávání se s vrstevníky, nebo k mentální a intelektové stimulaci ze strany učitele (Trnková, 2006). K těmto situacím často dochází kvůli tomu, že malotřídní školy většinou bývají na vesnicích nebo v malých obcích a jsou jediným možným řešením pro vzdělávání, a tak žáci, kteří si příliš nesednou s málopočetným kolektivem, nebo kteří mají specifické požadavky pro vzdělávání (např. žáci nadaní), nedostanou potřebný stimul, a tak přechod na druhý stupeň v plně organizované škole může být nápomocný (Marečková, 2023).

Další nevýhodou, nyní z pohledu státu a zřizovatele, je fakt, že provoz malotřídních škol je nákladný. Pokud se nenaplní minimální počty žáků pro „otevření“ tříd, mohou základní školy fungovat tzv. na výjimku, kdy je počet žáků nižší, ale náklady vzniklé chybějícími žáky musí doplatit zřizovatel, nebo se budou muset třídy sloučit (Marečková, 2023).

2.2.3 Žák malotřídní školy

V souvislosti s malotřídními školami vznikají otázky, zda jsou žáci těchto škol schopni dosáhnout studijních výsledků stejné úrovně jako žáci, kteří navštěvují plně organizované školy. Podle Trnkové (2006) tyto pochyby vznikají na základě zkušeností z minulosti, kdy měly malotřídní školy na našem území do roku 1948 zkrácené učební osnovy a kladl se důraz na kvantitu akademických výstupů.

V této době se již školství zabývá rozvojem klíčových kompetencí, které jsou mírně představeny v kapitole 1.3.1.

Žáci malotřídních škol mají stejné výstupy, jako žáci plně organizovaných škol, jelikož podléhají pod záštitu MŠTM, řídí se stejnými kurikulárními dokumenty (RVP apod.) a používají stejné učební pomůcky. Rozdíly jsou patrné pouze v organizaci a formách výuky, kdy se liší poměr samostatné a společné práce v heterogenní třídě (Marečková, 2023).

Díky nízkému počtu žáků ve třídě se předchází výskytu šikany nebo alespoň je její vznik minimalizován. I přesto, že jsou žáci rozdílných věkových kategorií, což by mohlo navodit pocit příznivého prostředí pro výskyt tohoto patologického jevu, tak to, že jsou žáci

heterogenní skupinou je pro proces učení daleko přirozenější. Starší žáci jsou nápomocní mladším spolužákům a mladší žáci vidí ve starším spolužákovi vzor (Marečková, 2023).

Počet žáků úzce souvisí s tím, kolik tříd se v dané škole může otevřít. Minimální počty žáků na třídu jsou definovány školským zákonem, konkrétně 2005/48 Sb. Vyhláška o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky, která říká:

„Počty žáků ve školách a třídách

§ 4

(1) Škola tvořená pouze třídami prvního stupně má nejnižší počet žáků ve třídě v případě

- a) školy tvořené jednou třídou 10 žáků,*
- b) školy tvořené dvěma třídami průměrně 12 žáků,*
- c) školy tvořené třemi třídami průměrně 14 žáků,*
- d) školy tvořené čtyřmi a více třídami průměrně 15 žáků. “*

(Zákon 2005/48 Sb.)

2.3 Malotřídní školy a české vzdělávání

Malotřídní školy na našem území, ale i v okolní Evropě, jsou nejstarším útvarem základní školy. Vznikly v důsledku zavedení povinné školní docházky a byly spjaty s vývojem venkova (Musil, Sedláček, 1964). Samotný pojem se poprvé objevil až ve školském zákoně z roku 1869 (Trnková et al., 2010).

Tyto školy byly sice malotřídního typu, ale fungovaly na jiném principu, než je známe dnes. Do těchto škol docházely děti v různých věkových kategoriích a většinou se učily společně v jedné třídě, a tak nastávaly situace, že na jednoho učitele připadalo až 80 žáků (Provázková Stolinská, 2018).

Takto organizované školy fungovaly v podstatě až do poloviny 20. století (Musil, Sedláček, 1964; Trnková et al., 2010). V této době tvořily malotřídní školy 75 % všech škol (Provázková Stolinská, 2018).

V roce 1971 začala vlna rušení malotřídních škol s rozvojem koncepce střediskového osídlení a výstavby plně organizovaných škol, které byly ideálem 80. let (Provázková Stolinská, 2018; Trnková et al., 2010).

Po roce 1989 se změnou politické situace dochází i k obnově malotřídních škol, kdy se obce mohly stát zřizovateli škol, proto mezi lety 1990 a 1996 vzniklo 308 nových základních škol včetně neúplných a malotřídních škol. V té době tyto skupiny škol tvořily 41 % všech základní škol (Trnková et al., 2010).

Z první výroční zprávy z roku 1996 je zřejmé, že Česká školní inspekce (dále ČŠI) shledávala značná pozitiva ohledně malotřídních škol, jelikož zmiňuje, že tento typ škol dopomáhá k lepšímu přístupu plnění povinné školní docházky dětem, které bydlí v malých a odlehlých obcích. Dále vyzdvihuje to, že škola je jedním přirozeným centrem obce, které napomáhá soudržnosti a rozvoji dané obce (Školství v pohybu, 1996). Čemuž napomáhá i fakt, že vztahy na malotřídní škole jsou daleko bližší než na velkých školách, takže se škola stává nezastupitelnou v oblasti budování komunit v obcích.

Dále už konkrétní zprávy o malotřídních školách nejsou tolik publikovány a pokud se o nich zmiňují, tak se řeší pouze vnější faktory, konkrétně demografické a ekonomické, jelikož provoz malotřídních škol je nákladný (Trnková et al., 2010).

Nákladnost provozu ale neupozadí velmi důležitý fakt, který zmiňuje ČŠI, která provedla porovnání výsledků žáků 5. a 4. ročníků malotřídních škol s ostatními školami z let 2013 a 2014 v oblasti českého jazyka, matematiky, anglického jazyka a oboru Člověk a jeho svět a zjistila, že ve všech čtyřech oblastech žáci malotřídních škol dosahují lepších výsledků v porovnání s ostatními školami (Zatloukal, 2016).

To, že úspěšnost žáků malotřídních škol jsou lehce vyšší, je zapříčiněné i tím, že žáci jsou více aktivní v hodinách a projevují větší zájem o výuku, což potvrzuje i ČŠI, která provedla ve školním roce 2014/15 šetření v malotřídních základních školách, kde ve většině hospitovaných hodinách panovala příjemná atmosféra, žáci prokazovali své teoretické poznatky v praktických činnostech nebo měli dostatečný prostor pro vyjádření vlastních myšlenek (Zatloukal, 2016).

Podle MŠMT je k roku 2022 na českém území 1 317 malotřídních škol, na které dochází 85 375 žáků (EDUin, 2023), což je v porovnání se západoevropskými zeměmi nižší počet. V takových zemích se totiž malotřídní školy považují za efektivní alternativní školu, takže

se podporuje jejich chod (Zatloukal, 2016), zatímco v České republice je v rámci úsporných opatření státního rozpočtu tendence opačná.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

3 Cíl výzkumu

Cílem této diplomové práce je zjistit, jak absolventi malotřídních škol zpětně hodnotí jejich čas strávený v ní z hlediska well-beingu. Zaměřuje se na vnímání školního prostředí jako takového, poté na spolupráci s učiteli a spolužáky a na další faktory, které by mohly ovlivňovat žákovo psychické i fyzické rozpoložení během studia na malotřídní škole.

4 Metodologie výzkumu

Jedná se o kvalitativní výzkum, který je podložen polostrukturovaným rozhovorem, který podle Švaříčka a Šed'ové (2007) slouží k získání detailních a celistvých informací o výzkumném problému, což je pro tuto diplomovou práci zásadní.

4.1 Výzkumný vzorek

Výzkumu se zúčastnilo 10 komunikačních partnerů (dále jen KP), kteří se během svého života vzdělávali na malotřídní škole alespoň 2 roky. KP byli vybíráni z jedné konkrétní malotřídní školy na Vysočině, která má pouze 1. stupeň. Byli záměrně osloveni ve třech věkových kategoriích:

1. kategorie: žáci 2. stupně základních škol (1. – 4. KP)
Tito žáci jsou čerství absolventi malotřídní školy. Všichni dojíždějí do nedalekého okresního města, kde navštěvují 6. ročníky základních škol nebo 1. ročník víceletého gymnázia. Jejich zkušenost s malotřídní školou je velmi blízká a téměř aktuální.
2. kategorie: studenti středních škol (5. – 6. KP)
Tito jedinci mají ukončené základní vzdělání a pokračují v navazujícím vzdělávání na středních školách nebo odborných učilištích. Tato skupina má více možností porovnat 1. a 2. stupeň základní školy, jelikož byla součástí 2 typů škol (malotřídní + plně organizované).
3. kategorie: studenti vysokých škol nebo pracující (7. – 10. KP)
Tato skupina je věkově nejrozmanitější. Nacházejí se zde studenti různých vysokých škol i jedinec, který si prošel prvním rokem vysokoškolského studia, ale poté skončil a rozhodl se jít pracovat. Tito jedinci už na malotřídní školu hledí s jistým odstupem a mohou ji porovnat i s vícero vzdělávacími institucemi, jako jsou střední školy nebo školy vysoké.

Zde je stručná charakteristika každého z komunikačních partnerů z pohledu pohlaví, věku a studia, viz Tabulka 1:

KP	Pohlaví	Věk	Základní škola	Střední škola	Současný stav
1.	Muž	12	Plně organizovaná (1.-3. r.), malotřídní (4.-5. r.)	-	6. ročník na plně organizované ZŠ
2.	Žena	12	Malotřídní (1.-5. r.)	-	1. ročník osmiletého gymnázia
3.	Muž	12	Malotřídní (1.-5. r.)	-	6. ročník na plně organizované ZŠ
4.	Žena	12	Malotřídní (1.-5. r.)	-	1. ročník osmiletého gymnázia
5.	Žena	16	Malotřídní (1.-5. r.)	Gymnázium (čtyřleté)	1. ročník gymnázia
6.	Žena	16	Malotřídní (1.-5. r.)	Průmyslová škola	1. ročník průmyslové SŠ
7.	Žena	23	Malotřídní (1.-5. r.)	Gymnázium (čtyřleté)	4. ročník VŠ
8.	Muž	23	Malotřídní (1.-5. r.)	Gymnázium (čtyřleté)	4. ročník VŠ
9.	Žena	22	Malotřídní (1.-5. r.)	Obchodní akademie	4. ročník VŠ
10.	Žena	24	Malotřídní (1.-5. r.)	Stavební škola	Pracující v oboru (nedokončená VŠ)

Tabulka 1: Přehled komunikačních partnerů

Všem komunikačním partnerům byl představen a poslán informovaný souhlas (viz příloha) s informacemi o diplomové práci, výzkumu i metodě sběru dat s tím, že jejich odpovědi budou použity anonymně a že je kladen důraz na dobrovolnost a svobodné rozhodnutí na ně (ne)odpovídat.

4.2 Metoda sběru dat

Jak je již zmíněno výše, metodou sběru dat pro tuto práci byl zvolen polostrukturovaný rozhovor, který byl vytvořen ve 3 variantách. Otázky byly uzpůsobeny věkovým kategoriím, ale mají stejnou nosnou myšlenku, pouze v obměnách, aby byly jednodušeji pochopeny danou skupinou. Polostrukturovaný rozhovor obsahoval 15-17 záchytných otázek, které napomáhaly KP se k dané problematice vyjádřit, ale zároveň mohly být nápomocné k vybavení si situací, na které nebyly přímo mířeny, ale rozváděly další skutečnosti, které vycházely z vlastní iniciativy KP, a tak se rozšiřovala linka odpovědí do většího kontextu.

Rozhovory byly natáčeny na nahrávací aparát a následně přepsány. Tato fáze výzkumu je nesmírně důležitá a klíčová nejen pro zvolenou metodu analýzy dat, protože díky úplnému přepisu dochází k uchování přesných formulací myšlenek, respektive dat. To napomáhá výzkumníkovi si rozpomenout na danou situaci a následně ji lépe interpretovat (Švaříček, Šedřová, 2007).

Přepisy rozhovorů následně prošly opětovným čtením a následným otevřeným kódováním, což je univerzální technika analýzy dat ve kvalitativním výzkumu (Švaříček, Šedřová, 2007).

4.3 Metoda analýzy dat

Otevřené kódování je založeno na rozboru dat na určité jednotky (jednotlivá slova, věty, slovní spojení či odstavce), které jsou pojmenovány daným kódem a následně složeny do nového celku (Švaříček, Šedřová, 2007).

Otevřené kódování je fází i interpretativní fenomenologické analýzy (IPA), což je metoda, která byla pro tento výzkum zvolena a napomáhá hlubšímu porozumění absolventů malotřídních škol.

IPA je původní psychologický kvalitativní přístup, který byl rozvíjen v 90. letech 20. století a zajímal se o témata ohledně psychického zdraví (Kostínková, Čermák, 2013) a jelikož se tato diplomová práce zajímá v přeneseném slova smyslu o tuto problematiku, tak byla nejvhodnější volbou. Zakládá si totiž na subjektivních zkušenostech a prožitcích daného jedince, kterému je díky této metodě poskytnutá větší svoboda v jeho interpretaci (Kostínková, Čermák, 2013).

Cílem analýzy je formulování témat, která jsou pro výzkumnou problematiku klíčová. Začíná buď jedním rozhovorem, který nastíní možná témata, na která se při dalších rozhovorech lze odkázat nebo se prvotní analýza neprovádí a každý rozhovor probíhá stejným způsobem, jako je ten první a v průběhu se neupravuje. Díky tomu se jednotlivá témata vykrystalují spontánně jako reakce na výzkumné téma (Kostínková, Čermák, 2013). Tento způsob byl zvolen i během tohoto výzkumu, jelikož se díky tomu dodrží individuální přístup ke každému případu (komunikačnímu partnerovi).

Dalšími fázemi jsou: opakované čtení, které napomáhá lepšímu pochopení KP odpovědí, dále počáteční poznámky a komentáře, které poukazují na důležité pasáže textu. Třetí fáze se nazývá rozvíjení vznikajících témat, ve které se prostřednictvím poznámek formulují první témata, která již zřetelněji zachycují KP zkušenosti. Čtvrtou fází je hledání souvislostí napříč tématy, která vedou k vyřešení výzkumné otázky. Poslední fází je hledání vzorců napříč jednotlivými případy (Kostínková, Čermák, 2013).

4.4 Výzkumné otázky

V návaznosti na cíl dané diplomové práce se vymezila hlavní výzkumná otázka, která zní takto: *Jak bývalí žáci hodnotí své studium na malotřídní škole z hlediska well-beingu?* Jelikož je tato otázka součástí fenomenologického výzkumu, tak je velmi obecná, protože neslouží k hledání příčin a důsledků dané problematiky, ale snaží se co nejlépe interpretovat a zkoumat zkušenosti a zážitky jedinců (Kostínková, Čermák, 2013).

Na hlavní výzkumnou otázku se pojí další, vedlejší, které mají užší vymezení a zabývají se tématem rozdílnosti vnímání s ohledem na heterogenost KP: *Jaké jsou rozdíly ve vnímání malotřídní školy mezi žáky různých věkových kategorií?* a tématem dlouhodobých dopadů malotřídní školy na osobní rozvoj jednotlivých KP: *Jak zkušenost s malotřídní školou ovlivnila žáky v dlouhodobém horizontu?*

4.5 Vstup do terénu

Komunikační partneři byli vybráni na základě osobní zkušenosti s nimi. Byly předem vytipovány skupiny žáků (studentů/pracujících), kteří navštěvovali jednu konkrétní malotřídní školu v kraji Vysočina, konkrétně v okrese Pelhřimov. S těmito jedinci jsem se

osobně setkávala na školních a mimoškolních aktivitách, proto jsem věděla, na koho se můžu obrátit.

Bylo obepsáno celkem 8 rodičů žáků 6. ročníku ZŠ. Zpátky se ozvali pouze 4, proto jsou ve výzkumu z této skupiny místo 5 původně plánovaných zastoupeni pouze 4 KP.

Současně bylo osloveno prostřednictvím sociálních sítí několik studentů středních škol. Tato skupina byla nejméně ochotná se na tomto výzkumu podílet, jelikož na to daní oslovení neměli dostatek času, zájem o dané téma, nebo se nechtěli účastnit z důvodu neúčasti jiných oslovených (respektive jejich kamarádů). Proto jsou za tuto skupinu pouze 2 zástupci.

Nejaktivnější a nejochotnější skupinou byla ta věkově nejstarší skupina KP, ve které jsou také 4 jedinci, kteří doporučovali další jedince, kteří by byli ochotní se výzkumu zúčastnit, ale z časové náročnosti byly provedeny pouze 4 rozhovory.

Rozhovory byly prováděny na půdě dané malotřídní školy, v kavárnách nebo online prostřednictvím sociálních sítí během odpoledních hodin v průběhu února a března tohoto roku. Všechny 3 způsoby provedení rozhovorů byly předem smluveny s KP a limity daného prostředí byly akceptovány.

5 Analýza dat

Tato kapitola představuje hlavní zjištění výzkumu týkajícího se well-beingu bývalých žáků malotřídní školy. Analýza rozhovorů ukázala několik klíčových oblastí, které ovlivnily subjektivní vnímání a zkušenosti s touto formou vzdělávání. Byla vymezena následující hlavní témata: emoční vazba k malotřídní škole, hodnocení zkušeností z malotřídní školy, vnímání školního prostředí, porovnání s jiným typem školské instituce.

Hlavní témata obsahují vždy i vedlejší, která jsou často provázána i s jinými hlavními tématy, což nasvědčuje tomu, že témata jsou úzce spojená a nacházejí se v nich jisté podobnosti, které se našly u většiny komunikačních partnerů.

Níže jsou jednotlivá témata podrobně analyzována, interpretována a ilustrována úryvky z rozhovorů.

5.1 Emoční vazba k malotřídní škole

Vzpomínky na školní léta nejsou jen souborem faktických zkušeností, ale také emocionálních prožitků, které ovlivňují vztah jednotlivce ke škole i dospělosti. Důležitou roli hraje nejen celková atmosféra školy a třídy, ale i sociální vazby mezi spolužáky a učiteli. Emoční napojení na toto období může mít dlouhodobý význam – tvoří postoj k učení, pocit sounáležitosti i vnímání vzdělávacího procesu jako takového. V této části se proto zaměřuji na to, jak absolventi prožívají své vzpomínky na malotřídní školu, jak hodnotí atmosféru školy ve třídním kolektivu a jaké vztahy si zde vytvořili. Zároveň budu zkoumat, jaký význam pro ně tato zkušenost má v pozdějším životě, zda vůbec.

Ihned v úvodu všech rozhovorů byla položená otázka týkající se první myšlenky, která se jim vybaví, když se řekne jméno dané malotřídní školy a většina komunikačních partnerů odpověděla tak, že na tu školu vzpomínají moc hezky a že si vybavují povětšinou samé příjemné zážitky, které se s daným životním obdobím pojí. KP 10 dokonce velmi intenzivně a barvitě líčí: *No, právě že to byly růžové léta, růžové roky a bylo to skvělé, takže já jsem za to ráda jsem tam byla no.*

5.1.1 Vzpomínky

Když většina absolventů začala vzpomínat na danou školu, začali opět samými pozitivy, které se nejčastěji týkaly kamarádů, spolužáků a kolektivu. Takže je jasné, že jejich vzpomínky se vždy pojí s konkrétními lidmi, díky kterým po většinu času tyto vzpomínky byly pozitivní. To zmiňuje, jak ta nejmladší skupina dotazujících se, jako například KP 3, který uvedl svou prvotní vzpomínku takto: *Asi dobré kolektiv, taková ta pohoda*, tak ta nejstarší, u kterých bylo občas náročnější se do daných let vrátit, ale nakonec se vždy rozpomněli a k danému tématu se vyjádřili, jako tomu bylo například u KP 8, který zmiňuje: *To je těžký vzpomínat, když je to tak daleko, ale asi vzpomínám to, že to bylo jako suprově kolektiv, i když nás bylo jako málo kluků oproti holčákům, který se od nás členily... ale jo, jako bylo to dobrý.*

Nikdo z komunikačních partnerů nezačal se špatnými vzpomínkami, proto uvedu další, které opět vyzdvihují pozitivní myšlenky týkající se času stráveného v dané základní škole. KP 6 vzpomíná takto: *Hele já na to vzpomínám moc hezky bylo to hrozně fajn, kdybych se mohla, tak bych se hned vrátila*, nebo i KP 7, která na otázku „Jak vzpomínáš a malotřídni školu?“ odpověděla následovně: *Vlastně...prakticky bych řekla, že jako dobře... Nevím, jakože že nemám žádnou špatnou zkušenost... ani vyloženě s žádným s tím vyučujícím, což znamená, že veškeré věkové skupiny mají k základní malotřídni škole kladný vztah.*

Ze všech vzpomínek byly nejvíce vyzdvihovány ty, které absolventi zažili během 5. ročníku, jelikož byli v té době nejstaršími žáky na škole a dostali jistá privilegia. Ta zmiňuje jak KP 5: *Já hrozně ráda vzpomínám na to, jak jsme byli pátáci, protože vždycky ti pátáci dělali všechny takový ty akce jako halloween ve škole, čerty, a na kole jsme jezdili s ředitelem, takže asi jako celkově na tu 5. třídu, kdy to měli takhle hodně těch akcí*, tak KP 7, který zmiňuje i to, že se žáci 5. ročníku opravdu sami hodnotili jako velcí jedinci, kterým už je umožněno více zážitků, než mladším spolužákům: *V 5. třídě bylo fajn, jak jsme jeli na těch kolech... na výlet... na víc dnů... to bylo takový dobrý... jsme se připadali hrozně velký, že nás vezmou někam přes noc.*

První vzpomínka spojená s touto malotřídni školou na 5. třídou je i u KP 1: *Když jsme byli na výletě třeba na těch kolech, jak jsme jeli v 5. třídě no, to bylo dobrý.* Zároveň na zážitek z cyklovýletu vzpomíná i KP 4: *Nejradši vzpomínám na cyklovýlet v 5. třídě*, nebo KP 9: *Co*

bylo fakt dobrý, tak to bych řekla, že bylo, když jsme jeli s panem ředitelem na to do toho motorestu na ty kola.

Z výpovědí téměř všech komunikačních partnerů je patrné, že 5. ročník pro ně byl velmi důležitý a zanechal v nich velký dojem a hezké vzpomínky společně se zážitky jako to zmiňuje KP 4: *Jako mám nejlepší zážitky nebo prostě z pětky (třídy). Prostě mě se líbila ta celá 5. třída, protože jsme měli víc výletů nebo prostě takovejch společnejch akcí jenom naše třída*, tak i další komunikační partneři, kteří také vzpomínají na cyklovýlet nebo na přespávačku ve škole, na kterou si vzpomněl KP 2. Rovněž se tato akce uskutečnila během 5. ročníku.

Samozřejmě nastaly i situace, které byly pro konkrétní jedince nepříjemné, ale i to se stává. Jako konkrétní příklad lze využít odpověď KP 10: *Joo, možná jsem tam měla nějakej (nepříjemný) zážitek... no že byla olympiáda a jestli tam byly děti ještě z jiných škol, to nevím, jestli byl nějaký starší spolužáci, ale prostě asi mi tam ukradli flašku na pití nebo ona si myslela, že je její a já zase, že je moje no, a to asi bylo nehorší, co si teď vzpomínám. Ale nebyly to žádné závažné situace, které by se nedaly vyřešit, proto v žácích nezanechaly velkou stopu.*

5.1.2 Atmosféra školy a třídy

Kladné zážitky jsou jedny z nejdůležitějších aspektů, které napomáhají lepšímu hodnocení atmosféry dané malotřídní školy, proto je důležité jich mít co nejvíce.

Komunikační partner KP 6 hodnotí danou školu následovně: *Prostě tady je to takový jako útulný, takový hezký. Takový hrozně rodinný, jak je tu hrozně malinko těch dětí v té třídě. A taky takhle menší ten kolektiv, že je to mnohem lepší... jak pro ty děti, tak pro třeba ty učitele to není tak náročný.*

Malý kolektiv nebyl výhodný pouze ve výuce nebo pro práci učitele, ale byl výhodný i pro vznik přátelství napříč věkovými skupinami, což napomáhalo k příjemnějším prožitkům ve škole malotřídní i následně na druhém stupni v plně organizované škole v nedalekém okresním městě. To je podloženo slovy KP 9: *Tak my jsme znali jak ty mladší, tak ty starší. Samozřejmě většina starších žáků jsou z jiné vesnice, tak je znáš některý míň některý víc, ale jako by znali jsme se, i teď se známe furt stejně. No a potom, jak jsme přišli na ******

(na jinou školu – na 2. stupeň), tak tam jsme z těch starších taky ty lidi znali... jsme věděli jako na koho se třeba obrátit nebo třeba poradit, nebo takhle.... A to stejný měli oni potom ty mladší, že jsme si třeba, když jsme jezdili autobusem do školy, tak jsme se prostě pomáhali, no.

5.1.3 Vztahy

Vztahy a vznik přátelství jsou neoddělitelnou součástí lidské existence, proto se na toto téma budu zaměřovat i v této části.

KP 8 poukázal na vztahy hned na začátku rozhovoru, kde mluvil o celkových proměnách vztahů ve společnosti a porovnával vztahy v době, kdy on byl na 1. stupni, se vztahy, které mívají žáci nyní, když jsou také na 1. stupni. Poukázal na to, že lidé se v této době hodně odcizili a už si nejsou tak blízcí, jako tomu bylo dříve. Jeho slova zní: *Mně se líbila ta společnost... byly to děti ze stejný vesnice, většina, a my jsme jako drželi pospolu. Pak jsme šli odpoledne ven a právě to mi přišlo jako strašně super, což vidím třeba na synovcích, který jezdí do školy do **** (plně organizované školy v nedalekém okresním městě) a vůbec se s těma dětma z **** (z obce, ve které je malotřídní škola a nejspíše je to jejich bydliště) neznaj, což je takový hrozně blbý. Přijde mi to jako hrozná škoda, jako tu školu nevyužít.*

Dále se i přiklání k tomu, že daná malotřídní škola byla klíčová při rozvoji sekundární socializace. Nehledě na to, že vzniklá kamarádství drží i v současnosti, což zmiňuje KP 8 takto: *Jo tak to je ve škole to začalo už na ty vztahy a pak se prostě přejde do těch dalších aktivit, kdy jsme spolu prostě trávili čas na na všech různých jako věcech...*

S touto myšlenkou souzní i KP 9, který říká: *My jsme vlastně děcka, co spolu vyrůstali, takže my jsme se znali dost. Potom tam přijeli teda jako třeba já nevím, z jinejch vsí, ale furt to bylo tak nějak, že jsme se všichni znali, že jsme měli společný zájmy i mimo školu, že jsme třeba se setkávali.... Nevím, na hasičích nebo na kolech, takže jsme byli spíš taková parta.*

To, že ta přátelství jsou tak pevná, možná zapříčinilo i to, že k dané základní malotřídní škole patří i mateřská, do které spoustu dětí docházelo, a tak se jejich přátelství začala formovat už ve velmi útlém věku, proto poté dokázali odhadnout, kdo se, jak bude chovat na škole základní. Na tento poznatek upozorňuje KP 6: *Hlavně my jsme se znali z tý školky. My jsme chodili skoro všichni do školky, co jsme byli potom spolu tady, takže jsme se hráli prostě už*

takhle jako už pár let před ním, takže to nikdy nebylo, jakože tak, že bysme se báli jít sem nebo tam.

Z mnoha rozhovorů je zřejmé, že i vztahy ve škole po většinu času byly velmi kladné a pohodové, jelikož kolektiv byl velmi úzký. Byla větší příležitost se lépe a intenzivněji poznat. Z komunikačních partnerů na to poukazuje KP 6 takto: *Byli tu prostě strašně milí učitelé tady a jak tu byly malé třídy a taky ten kolektiv, jako byl takovej prostě uzonkej, tak jsme si všichni byli takový blízky a bylo to hrozně fajn*, k čemu se z velké části přiklání i KP 5, který navíc zmiňuje možné limity: *Jo, jako je to super, když je takhle míň dětí, ale taky záleží na tom kolektivu, no jako když si pak třeba ty lidi nasednou, tak jako to je třeba horší, ale tak my jsme si sedli, takže to bylo fajn jako.*

Takové limity se najdou všude a nebylo tomu jinak i v této malotřídní škole, kdy KP 2 a KP 4 zmiňují boje mezi klučíím a dívčím světem, ke kterým se vyjádřil i KP 1: *Občas s holkama prostě kluka a holka no... prostě takový hádky občas, ale potom, když to... tak jsme byli prostě, když jsme něco potřebovali, tak jsme všichni byli jako v kolektivu... jako že kamarádi jako banda jedna.*

To, že i když občas nastávaly nepříjemné situace, tak se vždy daný kolektiv vždy spojil a vyřešil je, zmínili téměř všichni komunikační partneři, tak bych vyhodnotila tak, že to bývá ve všech třídních kolektivech stejné. Jediné, v čem vidím rozdíl, tak to, že vztahy byly intenzivnější, jelikož vznikaly v menším kolektivu, díky kterému děti měli více příležitostí se poznat v různých situacích.

5.1.4 Význam v životě

Z emoční stránky se význam malotřídní školy v životech jednotlivých komunikačních partnerů hodnotil celkem náročně, ale našli se jedinci, kteří zhodnotili malotřídní školu jako důležitou součást jejich života z pohledu pocitů a emocí následovně:

KP 8 zmiňuje to, že přestup z malotřídní školy na plně organizovanou školu, konkrétně na druhý stupeň základní školy, napomohl s přestupem na stupeň třetí, na střední školu, jelikož už tuto zkušenost jednou prožil, tak věděl, do čeho jde a mohl se na danou situaci připravit. Na otázku, zda byl přestup na větší školu byl náročný odpověděl takto: *Na druhěj stupeň jo, na gympl už neé, ale na druhěj.. na druhěj stupeň to bylo... to bylo trochu náročnější, ale*

jako dalo se to zvládnout. Já jsem si docela brzo našel kamarády, takže to bylo v pohodě nakonec.

Ve výpovědích dalších komunikačních partnerů hodně rezonovalo jedno téma, konkrétně téma přátelství, které pro ně bylo velmi důležité, čemuž se nikdo nemůže divit, jelikož bez přátelských vztahů by byl život příliš nudný, ale hlavně moc složitý. To potvrzují i slova KP 3, který se k přátelství vyjadřuje takto: *Že jsme našli super partu, že já jsem se ve školce kámošila s klukama jinejma a tady jsem se jako skámošila s těma holkama a kdybych jsem se s nima neskamarádila, tak teď na **** (jiné základní škole) tak to bych tam byla jakoby sama, takže jako ta parta určitě.*

Na důležitost kamarádských vztahů, ale i učitelských upozornil KP 6: *Takže určitě mi to dalo do života spoustu kamarádů, skvělejších učitelů, se kterejma se, doufám, budeme normálně třeba vídat.*

Nad faktem, že škola hraje klíčovou roli nejen v utváření vztahů ve škole, ale i mimo ni, se zamyslel KP 9, který podrobně popsal, jak malotřídní škola byla velmi stěžejní pro společenský život i v dané obci: *Myslím si, že ta škola mi pomohla tím, že jsme trávili jakoby každý den spolu dejme tomu, že v tejdnu, že nejel támhle někam do *** (jiné obce/města) a byl tam a potom se vrátil, to ne, bylo se celou dobu v (v místě malotřídní školy). Ve škole jsme se dohodli, že se odpoledne sejdem a sešli jsme se. Bylo to prostě místo, kde jsme se nejčastěji setkávali, hlavně jako dlouhou dobu a potom tady ty nějaký společný akce... to už bylo, že jsme se domluvili... třeba nevím, tamhle jdeme na čarodějnice, v kolik tam přijdete a tak... všechno se to domlouvá na té škole. Ta škola byla jakoby základ, jak jsme pak trávili čas, takže na všechno jsme se tam domlouvali a potom rozebírali, co se zpětně dělo a tak. Myslím si, že kdybysme tam asi kdybysme teďkon tam nechodili, tak že by nám to jako nepomohlo, že bysme, že bysme se vídali mnohem míň a nebylo by to tak, jak to je, že se známe jako dost dobře, dost dobře na to ale abysme věděli, co si můžeme, ke komu dovolit, jak mluvit i co od něj čekat.*

Stejný komunikační partner ještě k tomu všemu dodal: *Vím prostě, za kterejma lidma, když mi bude jako nejhůř, tak se můžu obrátit. Vím, že prostě když za nima přijdu, tak se bavíme úplně, jako kdybysme se bavili včera, i když se už teď tolik nevidáme.*

Dalším absolventem, který zmínil téma přátelství, byl KP 8, pro kterého bylo přátelství spojeno s postavením ve společnosti: *Získal jsem jako fakt dobrý kamarádi... minimálně jako fakt dva dobrý kamarády, a tak jako mi to zformovalo pozici, jako že mě jako hodně lidí zná v (místě malotřídní školy, jelikož je to i jeho rodné místo). Hodně jsem tam jako takovej známej nebo jak to říct, což je skvělá pozice pro další vývoj jedince ve společnosti a upevnění si sociálních rolí.*

KP 10 našel ještě jiný důležitý význam v jeho životě a to, že i v tak malé škole se dají najít jedinci se stejným postižením, a tak člověk nemusí být sám na strasti s tím spojené: *Já jsem chytla kámošku, která měla podobný sluchový postižení jako já, a tak jsme se tam skamarádily a prošly jsme tam spolu celý ty roky, tak ráda vzpomínám na ty zážitky, co jsem zažila s ní.*

Téma přátelství je nesmírně důležité během celého lidského života, proto není překvapivé, že se celá tato kapitola zabývala tímto tématem. Pocit přijetí a podpory od druhých patří mezi základní lidské potřeby. Ve školním prostředí kamarádské vztahy i vztahy s učiteli výrazně ovlivňují, jak se žáci v dané škole cítí a do jisté míry ovlivňují i to, jak se jim daří. Přátelé poskytují potřebnou emocionální oporu, která je důležitá i během studia na základní škole.

5.2 Hodnocení zkušeností

V následující kapitole se odkloním od emocí a zaměřím se na zkušenosti. Někteří vzpomínají na individuální přístup učitelů a přátelskou atmosféru, jiní zmiňují výzvy spojené s omezeným počtem spolužáků či přechodem na větší školy. V rámci této analýzy se zaměřím na hodnocení těchto zkušeností prostřednictvím pěti hlavních oblastí: pozitivní a negativní aspekty školní docházky, vztahy mezi spolužáky a učiteli, způsob výuky a její vliv na žáky, a nakonec dlouhodobý význam malotřídního vzdělání v životě absolventů.

5.2.1 Pozitivní zkušenosti

Každý jedinec se určitě ve svém studiu potkat s příjemnými i nepříjemnými situacemi, které jsou ale vždy brány jako zkušenost, která člověka posune dál. I komunikační partneři zmiňovali jak pozitivní, tak i negativní chvíle, které byly nakonec vždy důležité pro jejich

vzdělávací postup. Mnohé z nich jsou již součástí kapitoly 5.1, ale najdou se i takové, které se více zaměřují na jiná témata než ta silně emoční.

KP 10 vnímá jedno z mnoha pozitiv to, že ve třídě bylo méně žáků než v jiných školských institucích, což jí vyhovovalo a dopomáhalo k lepšímu prostředí pro vzdělávání hned od prvního ročníku základního vzdělání. Jeho slova zní takto: *Já jsem byla fakt ráda, že jsem tam byla, protože vlastně v 1. třídě nás tam bylo 8 a určitě to bude jiný přístup než v těch 30 lidech. Měli na nás víc času, třeba jako na tu výchovu nebo něco takovýho. To jsem fakt ráda, že jsem tam byla. Měla jsem vlastně jako klid... Než tam bejt v těch 30 a prvnačci jsou určitě hyperaktivní.*

Na výhodu menšího počtu žáků upozornil i KP 1, který může porovnat více základních škol. Zmiňuje nejen to, že nižší počet byl klíčový pro jeho učení, ale že záviselo samozřejmě i na vyučujících a jejich přístupu: *Jako volnější je to tady a jako prostě není to jak na jiných školách jakože. No a tam jako přístup takový.... prostě jak nás bylo víc, tak jako jinej přístup, jak je tam třída po 30 a pak 7... je to rozdíl, takže jako že učitelé mají víc čas na jednoho a takhle.*

KP 5 hodnotí velmi kladně i zkušenosti se samotnou výukou v porovnání se zkušeností s druhým stupněm, kde se vyskytlo mnohem více žáků, se kterými se daný jedinec mohl srovnat nebo porovnat: *Mi přišlo, že se nám to vždycky vysvětlovalo v klidu, tak tady (na druhém stupni) to bylo hrozně hrr a jako že to bylo strašně rychlý, ale zase na druhou stranu, jak jsem fakt ten základ měla, tak jsme byli skoro jako nejlepší v tý angličtině.*

KP 2 jako jediný z komunikačních partnerů uvedl spojenou třídu jak přínosnou osobní zkušenost: *Jak jsem tam třeba byla ve druhý, tak jak se tam ty starší prostě učili ty věci, třeba vyjmenovaný slova, tak jsem je mohla poslouchat a poté dodala že tu příležitosti zúročila v následujícím ročníku, kdy byla na rozdíl od ostatních napřed. KP 8 spojenou třídu z osobního pohledu nehodnotí rozdílně od klasické třídy s jedním ročníkem, ale zmiňuje zkušenost svého mladšího sourozence, který to na rozdíl od něj hodnotí velmi pozitivně a jeho slova zní takto: *Pro mě nevím, ale vím, že říkala mi (jméno sourozence), že vlastně tak, jak je o rok mladší a chodila právě do té nižší třídy, tak říkala, že ona se ve své třídě nudila, takže pro ni to bylo jako lepší, že se mohla učit to naše učivo.**

5.2.2 Negativní zkušenosti

Cekově můžu konstatovat, že negativních zkušeností s danou malotřídní školou bylo velmi málo. Nemohla jsem najít nějakou spojitost mezi zmíněnými zkušenostmi, jelikož ten, kdo hodnotí jednu zkušenost negativně, tak druhý ji takto vnímat nemusí, a naopak. Takže nelze stanovit něco, co by žákům obecně nevyhovovalo, nebo dokonce vadilo. Nebylo by to ale pravidlo, které by nebylo potvrzené výjimkou.

Někteří hodnotili velmi kladně čas strávený ve školní družině, o které se podrobněji vyjadřuji v následující kapitole 5.3, někteří zase na tuto zkušenost pohlížejí z druhé perspektivy, jako tomu byl i KP 7: *Vím, že jsem hrozně nerada chodila do družiny, prostě mi to přišlo... Já nevím, že jsem jako nucená něco dělat... nebo jako to říct, jako ne muselo to být jo, nemuselo to tak být... jenom já jsem si tak připadala... a to je asi celý.*

Jiní zase zmiňovali to, že jim spojená třída nevadila, protože v tom neviděli žádnou změnu oproti třídě, ve které byli sami jako jeden ročník. Na toto nerad vzpomíná KP 4, který neměl úplně nejlepší zkušenosti se třídou, se kterou byl spojený. Hlavně kvůli vztahovým rozepřím: *Protože tam byli zrovna kluci, který nebyly úplně poslušní a nerozuměla jsem si s nima... Jo a nebo že tam prostě nebylo ticho.* Tento komentář potvrzuje to, co vyřkl KP 5: *Jako je to dobrý, ale na druhou stranu, když už si tam teda pak někdo nesesedne, to je to problém. No protože pak už jako když je tam hodně málo dětí, tak prostě si tam s někým nesesdnout je docela blbý no, ale tak u nás se to nestalo, ale taky se to stává, že se třeba někdo nesesdl a byly z toho problémy no.*

Na spojenou třídu 4. a 5. ročníku také „negativně“ vzpomíná KP 6, který s úsměvem na tváři konstatuje: *Za mě to asi nebylo moc dobrý, protože vlastně všechny ty páťáci, jak připravovala ty akce a to, tak vlastně připravili v ty třídě, kde jsme byli i my. No, takže to.*

Z jiné perspektivy na negativní zkušenosti pohlíží i KP 9, která také úsměvně popisuje situaci, která jí jako jediná negativní utkvěla v paměti: *Asi nerada vzpomínám na paní kuchařku, kterou strašně štválo, že jsme měli pantofle s černou podrážkou. Štválo jí, že jsme dělali šmouhy, takže to si vždycky stěžovala. A to měl problém ten, co měl jako černou podrážku, ale potom už jsme tam dělali ty čáry naschvál (směje se).*

5.2.3 Učitelé v malotřídní škole

Jedno z hlavních specifíků malotřídní školy je to, že alespoň jeden rok se žáci ocitnou ve spojené třídě, jak se již zmiňuje výše, tzn. ve třídě, kde se učí naráz dva ročníky. Touto formou prošli všichni komunikační partneři, až na jednoho. Proto se v této části zaměřím na tuto oblast z pohledu vnímání zbylých účastníků výzkumu, ale nejdříve se se podívám, jak hodnotí učitele a jejich styly výuky všichni absolventi.

Na základě výroků komunikačních partnerů mohu říci, že učitelé byli hodnoceni velmi kladně. Našli se tací učitelé, kteří byli vyzdvihováni více i tací, kteří méně, ale tak tomu je všude, nejen na školách, ale i obecně v životě. Každému vyhovuje jiný přístup, a i to se objevuje ve výpovědích komunikačních partnerů. Komunikační partneři také měli možnost se vyjádřit k porovnání učitelů napříč různými typy škol.

První vzpomínky na učitele u většiny absolventů byly velmi kladné a jak říká KP 7:

Nemám žádnou špatnou zkušenost ani vyloženě s žádným těm vyučujícím, tak zkušenosti s učiteli jsou hodnoceny v samých superlativech, které jsou nejvíce patrné u KP 9: Na ty vzpomínám, v dobrém... to nemůžu říct jako že nic špatného. Byli to nás hodný, byli přátelský, že jo. Snažili se nám vždycky pomoc, žádný nějaký šikanování na škole něco takhle vůbec neexistovalo. A vždycky, když byl nějaký problém, tak nevím... vždycky za náma přišli, vyřešili to s náma a jakože byli spíš jako kamarádi bych řekla... kamarádi, co se nás snaží něco naučit.

Pojmenování kamarádský přístup je možná zvoleno na základě toho, že vztahy na malotřídní škole bývají o dost bližší, což potvrzují slova KP 8: *Jako rozhodně nás většina znala intenzivněji... nás znali víc a podle mě si i víc teď nás pamatují.... Ještě ale zase jak který jo... jasný, že jako **** (konkrétní učitel) ta mě nepozná podle mě... ale jako ostatní ty mě poznávají často a rádi.. snad doufám, nebo slova KP 9: Jo jo jo řekla bych že určitě mnohem hlubší jako vztahy. Jo, že jsme se víc třeba s těma učitelama znali, protože oni nás měli jako samozřejmě od mala, a hlavně jak nás tam bylo málo, tak jak se nám mohli věnovat a taky s náma prostě dělat víc různých aktivit, tak nás poznali víc.*

Jak je zmíněno v obou případech výše, intenzivnější vztahy byly nejspíše zapříčiněny nižším počtem žáků, což je samozřejmě pro malotřídní třídy typické, a proto se často stává, že někteří žáci se učitelům více zaryjí do paměti, jako tomu bylo u KP 8 i u KP 7: *Já bych řekla,*

že už je to prostě tím, že nás bylo míň celkově na té škole, že si nás víc zapamatujou a prostě třeba i teďka, když je po dlouhý době potkám, kterýhokoliv z nich, tak prostě vědí, jak se jmenuješ. Věděj o tobě, a tak no... To je docela zajímavý.

V některých případech ta náklonnost mohla být mířená i opačným směrem, ze strany žáka, kdy díky úzkému kontaktu se učitelé stali věrohodnými a důvěryhodnými pro žákovy osobní problémy, jako tomu bylo u KP 7: *Můžu říct, že konkrétně jemu (jednomu konkrétnímu učiteli) jsem hrozně věřila, že jako to třeba byly věci, na který jsem se bála zeptat rodičů, tak jsem se na ně zeptala prostě ve škole a nebála jsem se mu s tím svěřit, což jako hodně cením.*

Konkrétně tento jeden učitel byl vyzdvihován i ve více případech a z výpovědí lze konstatovat, že to bylo hlavně kvůli jeho přístupu k žákům. Dokazoval žákům, že se opravdu o ně zajímá, a proto žáci byli schopni si k němu vytvořit bezpečná pouta, což potvrzují slova opět KP 7: *Bylo to hrozně fajn, protože k nám už jako měl takovej trošku jinačí přístup, že prostě víc se s náma bavil, ale i slova KP 4: *** (daný učitel) byl dobrej, protože s tím jsme se taky dobře bavili, nebo KP 6: Tak samozřejmě (daným učitelem) musíme začít, že jo a prostě budeme ho jenom chválit, protože ten byl úplně nejlepší.*

Díky dalšímu komunikačnímu partneru jsem se dokonce dozvěděla, proč je tento učitel hodnocen jako nejlepší a v čem tkví jeho úspěch – KP 5: *Mně i přijde vlastně, že jako on si třeba dělal srandu o tej hodně, ale vlastně vysvětloval při tom tu látku, takže vlastně i tím jako naladil ty děti, že třeba spoustu věcí, co on takhle vysvětlil, si pamatují do teď, jak to vysvětloval, a proto si to pamatuju, protože to vysvětlil třeba vtipně nebo chytlavě, že si to ty děti fakt zapamatovali.* Podobný popis se objevil i u KP 6: *Prostě když to ten učitel takhle v klidu vysvětlí, a ještě se u toho třeba zasměje, nebo tak, tak mně přijde, že to pro ty děti potom není vůbec stresující, že třeba něco pokazili a maj to špatně, a tak... ale naopak, právě že si jako z toho vezmou to ponaučení, že může udělat nějakou chybu, ale už prostě potom příště budou vědět, jak se to dělá, takže na (daného učitele) vzpomínáme jenom v tom nejlepším prostě.*

Poté byla zmíněn ještě jeden vyučující, který se hodně studentům vryl do paměti, hlavně kvůli mimoškolním aktivitám, mezi které nejvíce patřily bezplatné kroužky. Na tohoto učitele i na jiné zavzpomínal KP 7, který i lehce naznačil schéma střídání učitelů v dané škole: *Měli jsme vlastně skoro všechny, kdo tam byl, protože se to vlastně, když nás spojili*

*ve 3. třídě jsme dostali jinou paní učitelku a pětiku vždycky učil ředitel jako já jsem vlastně s nikým, kdo nás v tu dobu učil, tak mi nějak nevadil, vlastně jsme měli v 1. a 2. třídě (jméno učitele) ... V té době byla moc fajn ... my jsme ji měli rádi, protože zároveň vedla všechny ty kroužky ... připadala nám strašně jako, řekla bych jako prostě fajn paní ... A pak jsme dostali (jméno jiného učitele), která byla prostě starší paní učitelka, takže jsme se jí trochu báli ... Byl tam takovej respekt, ale zase já jsem ji měla jako ráda, protože vždycky byla taková spravedlivá, tak jako vůbec mi to nějak nevadilo, nebo KP 6: Na angličtinu, to si nemůžu vůbec stěžovat. To jsem byla moc ráda, že jsme ji měli, protože byla tady taky prostě paní učitelka, kterou my jsme měli v 1. třídě ... My jsme měli angličtinu jako kroužek a tam jsme prostě dělali pořád to samý dokola ... strašně jednoduchý věci, vůbec nic jsme si z toho neodnesli ... Takže na tu angličtinu s paní *** (jméno učitele) jsem byla hodně spokojená. Byla jsem ráda, že jsme ji měli, protože nás naučila základ, jo prostě ... měli jsme skvělej základ a hlavně byla taková přísná ... byla přísná ... vona je jako ... ale zase na druhou stranu nebylo to nic extrémního a taky jako věděla prostě, jak tam, jak nám má pomoci a snažila se, takže jako jo bylo to bezproblémový.*

I od jiných absolventů byli učitelé hodnoceni velmi kladně, ale už spíše v obecnější rovině, jako třeba u KP 2: *Že jsou tu hodný učitelé a že se vám prostě líp věnujou, jak je tady mňžáků a asi tak*, u KP 3: *No, takže všichni byli fajn, že vymysleli jako různý hry. Jak se to dá učit I jako na kroužky a tohle byly dobrý*, u KP 2: *Prostě byli hodný*, nebo u KP 8: *Jako některý učitelé naseděli, ale asi jako většinou pozitivní to bylo no*, který ještě doplnil pohled ze srovnání učitelů na druhém stupni: *Ale myslím si, že jako celkově je to podobný ... někdo sedí víc, někdo je přímější ... někdo je přísnější, ale furt je to jako v mezích, jak to jako unýst ... no si myslím, že je to v pohodě*. Jeho slova opět potvrzují, že také záleží na osobních preferencích a životním stylu, protože každý má jiné potřeby, které od učitele vyžaduje.

V další části této kapitoly se komunikační partneři vyjadřují k učitelům v porovnání s druhým stupněm jiné základní školy. Většina komunikačních partnerů konstatovala fakt, že styl učitelů je ve všech školách srovnatelný. Jedinou skupinou komunikačních partnerů, která lehce naznačovala, že přístupy učitelů jsou rozdílné, byla skupina nejmladších absolventů, pro které přechod na jinou školu je celkem čerstvý a změna je to pro mě velká.

Myslím si, že tuto změnu pociťovali určitě všichni absolventi, ale s odstupem času, jak těchto změn bylo více, tak ti starší komunikační partneři už tak razantní rozdíly nevidí.

Nejvíce je to patrné u KP 1: *Prostě tam ty jako tam byla jako otázka (myslím si, že měl na mysli odpověď) zkrácená, že třeba, jak to bylo jako takovýhle způsob, jakože třeba máš dávat pozor, nebo takhle to sice jo, ale prostě pani učitelka třeba za mnou přišla a ne, že by mi to hned řekla, ale prostě vrátila se k tomu a řekla nám zase tu otázku a jako odpovědi i těch ostatních, takže takhle takhle to no.... jako byla k nám jako víc, jako se o nás starala, nebo když jsme něco nechápali, tak nám přišla, to sice teď taky, ale prostě jinej přístup a pani učitelka takhle vždycky přišla, vysvětlila nám to, a to klidně s tím s náma zabývala celou hodinu a takhle, že to bylo jako takový prostě hodnější.*

Jeho slova jsem porovnála s jedním ze starších absolventů KP8, který společně s ostatními zmínil, že žádné extrémní změny mezi učiteli nevnímá, ale že je to také hodně individuální, proto jeho slova zní takto: *Tak si myslím, že to bylo nastejno ve výsledku, ... že jo, když fakt bylo potřeba od někoho cokoliv, tak nám fakt vyšli vstříc, jak v (obci, kde je daná škola) na tak na 2. stupni. Podobná slova má i KP 5: Třeba jako (na škole s druhým stupněm) jsem chytla spoustu dobrých učitelů, ale jako jo určitě ten jejich přístup, jako že se k těm dětem, jakože mi přišlo, že je v pohodě, tak jako u nějakých učitelů taky, že třeba... taky se to hodně podobalo jako v (dané malotřídní škole).*

Dalším komunikačním partnerem, který zmínil, že mezi učiteli vidí rozdíly byl KP 4: *Jak my máme jakoby tady jsou spíš starší učitelé a my tam máme samý mladý, takže s nima si prostě povídáme líp, jakože tady s nima jsme třeba něco řekli malinko špatně a už bylo zle, a tam prostě se spleteme a nevádí to, že si spolu popovídáme taky... prostě je s těma učitelama trošku víc na pohodu... Z jeho slov je patrné, že je ohledně učitelů teď spokojenější, ale to opět ukazuje to, že každý jedinec je originál a vyhovuje mu určitý styl, který nemá každý, a proto je občas náročné s danými učiteli vycházet. To už záleží na inteligenci jedinců, kteří by se od toho měli oprostit s tím, že se učí na základě vlastní motivace, a ne na základě vnější, například ze strany učitele, a dané antipatie k určitému učiteli potlačit, aby předešli nepříjemným situacím.*

V poslední části této kapitoly se opět lehce dotkneme spojených tříd, ale nyní z pohledu učitelů. K tomuto tématu se nejvíce vyjádřil KP 6, který trefně pojmenoval pedagogickou práci ve spojené třídě: *Myslím si, že hlavně pro ty učitele je to náročný.*

Dále svou myšlenku rozvíjí tak, že jasně popisuje práci pedagoga: *Je to docela bych řekla velký rozdíl, protože když je ta třída, jako by samotná jedna třída, tak ta učitelka prostě se věnuje jenom těm prostě pár dětem... pracuje třeba s dítětem, který má nějaké problémy a prostě každému jednomu dítěti se může prostě věnovat, ale takhle, jak to bylo spojený, tak to bylo takový, že prostě musela vždycky jeden tý třídu zadat práci, aby mohla pracovat s tou druhou třídou, prostě to byla práce, aby mohla něco dělat s třetákama a takhle se to střídalo... Takže bylo to takový radši, jako když jsou ty třídy jednotlivě než spojený...*

Objevuje se i jistá „vnitřní motivace“ učitelů, která zřejmě pramenila ze snahy „dokázat“, že malotřídní škola není k zahození. KP7 se k tomu vyjádřil následovně: *„Možná se na ty malotřídky nahlíží, jako že jsou méněcenný... takže je tam nějaká snaha, aby ty děti to fakt uměly.“*

5.2.4 Výuka v malotřídní škole

Výuka v malotřídní škole byla z pohledu většiny absolventů charakterizována individuálnější přístupem. Jejich vzpomínky opět naznačují, že menší počet žáků ve třídě umožnil pedagogům věnovat se svým žákům intenzivněji a hledat různé cesty, jak látku vysvětlit. Tomu nasvědčují slova KP 9: *Prostě se nám snažili to vysvětlit několika různými způsoby.... Když tě tady ten způsob sedí víc tak počítej tímhle způsobem, když tenhle, tak tímhle že jo.*

Další výpovědi potvrzují, že se absolventi cítili být v centru pozornosti. K tomu se nejvíce hodí výrok KP 2: *Učitelé se tě to snaží naučit... jakože fakt chtějí tě to naučit*, nebo slova KP 9: *No a nás jako naučila, bych řekla, že jako se věnovala, furt se věnovala.*

Zároveň v návaznosti na vzdělávání se ve spojené třídě, kdy učitel musí zvládat dvě třídy najednou, komunikační partneři upozornili na náročné situace, jak pro učitele, tak pro žáky. Konkrétně to zmiňuje KP 5: *Třeba paní učitelka vlastně vysvětlovala tej druhé třídě tu látku a my jsme dělali něco samostatně a třeba potřebovala jsem s ním pomoci, nebo se*

na něco zeptat, tak ona nám vlastně nemohla moc pomoci, protože potřebovala zase dělat s tou druhou třídou.

Pro některé komunikační partnery náročné situace zapříčinil hluk, který byl způsoben současnou výukou dvou ročníků, jak uvádí KP 4: *Oni tam povídali a my jsme se nemohli tolik soustředit.*, podobně i KP 7: *Nikdy nebylo ticho na zpracování toho úkolu, protože vždycky tam byl ten výklad pro tu druhou třídu.* V souvislosti se spojenou třídou a vzniklým ruchem je nutné zmínit i to, že v této situaci záleží i na osobnosti žáka a podle ní se odvíjí jeho efektivita výuky. Na tuto myšlenku poukazuje KP 7: *Já bych řekla, že to hrozně závisí na individuálních jakoby dětech.... Jo, že prostě ty děti, který tu látku stíhají rychleji chápou, tak to pro mě výhoda být může, ale pro ty, kteří třeba nejsou tak rychlí, tak si myslím, že prostě jim to vadí... rozptyluje je to.... takže je to limitovat taky může.* Podobnou myšlenku nesou i slova KP 8: *Ale zase ono to záleží podle těch individuálních potřeb, že jako někomu, komu stačí poslouchat a naučí se to, kým jsem byl já, tak jsem podle mě tolik nepotřeboval tu pozornost toho učitele jako někdo jiný.*

Přestože tento fakt mohl být pro některé omezující a limitující, většina absolventů vnímá tuto zkušenost pozitivně, což potvrzují slova KP 10: *Myslím, že je to dobrý, protože jsi měl chvíli ten čas si to jakoby sám to cvičení pořádně promyslet, že na tebe ty učitelky nechvátaly, takže si myslím, že to nebylo asi lepší, spíš stejný,* nebo KP 3: *Ale taky jsme někdy dělali aktivity společně, jakože obě třídy, to bylo fajn.* A také ne příliš rozdílnou od zkušenosti s výukou ve třídě s jedním ročníkem, jako tomu je u KP 2: *Já myslím, že jsem se toho naučila tak stejně jako.... Jako když jsme nebyli ve spojený, tak tam byl na to větší klid,* nebo u KP 9: *Bylo to stejný jako tak normálně, když se děcka prostě bavěj ve třídě, v lavici třeba něco, tak si šeptají a ona vždycky jako aby byl klid, tak je okřikla, nebo měla zvoneček třeba,* jehož výrok poukazuje i na pomůcky učitele, které pomáhají k lepšímu fungování třídy v procesu učení.

Z výpovědí je patrné, že to nemělo zásadní vliv na výsledky žáků, které byly po přechodu na druhý stupeň povětšinou nadprůměrné, což tvrdí i KP 5: *Spoustu vlastně dětí, co tam už chodilo na tu školu, tak vlastně to učivo... uměli míň než my.* Tento názor podporuje i KP6: *Měli jsme víc času, mohli se nám víc věnovat... byli jsme víc připravení.*, nebo KP 9, který dodává, že se nejednalo o kvantitativní znalosti, ale spíše o kvalitativní: *Spíš bych řekla, že*

*jsem třeba měla, ne že lepší základy než ty ostatní to ne, ale že třeba jsme to měli víc pochopený... třeba tu látku, že jsme to chápali třeba víc než ty, kterým už se třeba na ty větší škole nemohli tolik věnovat jako nám. Podobnou myšlenku má i KP 10: Říká se i z okolí, tak že ty, co jdou z *** (z dané školy), na druhý stupeň, tak mají prostě i větší zkušenosti.*

Někteří z komunikačních partnerů také vnímají výuku na dané malotřídní škole jako volnější, přirozenější a interaktivnější. KP 1 vzpomínal takto: *Tak jsme si řekli, co jsme dělali vo víkendu a takhle.... začínali jsme pozvolna, což ukazuje na vlídnou atmosféru mezi učitelem a žáky. To mohlo být i příčinou větší motivace žáků, jak opět zmiňuje KP 1: Motivovali hodně i to, jakože se hledělo jako do budoucnosti spíš jako třeba nevím... tam to budeš mít trochu těžší, tak tady se nauč toho víc, ať potom tam máš volnější... Jo, takže třeba že abychom se toho naučili třeba o trochu víc, abysme tam třeba měli pohodu.*

Z hlediska metod a přístupů se ve výpovědi objevují i prvky novodobé pedagogiky (konkrétně zážitkové) a výuky hrou, jak zmiňuje KP 4: *Chodili jsme po dvojicích... kdo dřív uhád příklad, měl body.* Tento styl mohl být pro žáky lákavější a podnětný k zapamatování si látky a také mohl přispět k pozitivnímu vztahu ke škole jako takové, což potvrzují i slova KP 3: *Jako v těch hodinách to bylo taky docela zábavný.*

K lákavějším hodinám mohlo být nápomocné i využití interaktivních technologií, konkrétně tabulí, tabletů a počítačů, které zpestřovaly výuku napříč ročníky. Tabule byly nejčastěji využívány v hodinách anglického jazyka, českého jazyka nebo i matematiky. Na to poukazují slova KP 9: *To tam bylo, že jsme třeba si vzali zapnuli tuhle tu tabuli a teď jsme tam třeba jeli angličtinu, tak jsme si tam prostě dávali slovíčka třeba k nějakým věcem, nebo jsme tam psali na ní, nebo v češtině, tak jsme doplňovali i/y. takže jako ta tabule byla dobrá. No tak to, že to nebylo prostě na tý obyčejný, kde píšeš křídou.*

Využití moderních technologií patří mezi inovativní prvky ve školství, které zapříčinily to, že i na malotřídních školách byla potlačena tradiční výuka, na což upozornila KP 7: *Myslím, že nějak kolem doby, kdy jsme byli takhle čtvrtěj, pátej třídě, tak nám přidali jako interaktivní tabule, tak do toho začali zapojovat hodně tuhle stránku, ale jenom do té doby bych řekla, že třeba konkrétně ta výuka byla fakt vyloženě výkladová.... že učitelka vykládala a my jsme si psali.*

Na závěr této kapitoly uvedu to, že aby výuka byla ještě více zážitková a zaměřená na žákovu samoučeni a bádání, mohli by učitelé více zapojovat badatelskou výuku, kterou svými slovy nevědomky popsal KP 7, který jako jeden z mála měl smysluplné doporučení na zkvalitnění výuky v dané malotřídní škole: *Možná by bylo fajn, ale to je možná spíš jako celkově pro 1. jste stupeň, že možná, když už tam začíná třeba v nějaký tý 3. třídě, jak jsi říkala, já nevím s přírodovědou a takovejma věcmi... tak zkusit do toho zapojit víc jako víc empirie, jako nějaký jako základ laborek, nebo něco takového, že jako jo... můžete to být jako hra, ale jako nám když bylo 12 let, jakoby a dali nám mikroskop... tak my jsme z toho byli úplně hotový.*

Celkově lze shrnout, že výuka malotřídních učitelů je ovlivněna specifickými podmínkami prostředí, jakými jsou spojené ročníky, menší počet žáků, ale i snahou o zavádění moderních technologií a o srovnání se s kvalitou ostatních škol, na co upozornil KP7: *Vedení školy, nebo prostě ty učitelé, že jim na té škole záleželo a že prostě chtěli, aby vypadala, aby byla na stejné úrovni jako ta velká... byla tam teda fakt ta snaha vyrovnat se s těma většíma školama a ve finále to dopadlo, že myslím si, že i většina těch mých spolužáků, že potom jsme měli mnohem menší problémy s tou náročností, jak třeba tý angličtiny, tak i v jiných předmětech. Žáci dále oceňovali individuální přístup a podporu učitelů, ale zároveň by ocenili ještě více praktických a zážitkových metod ve výuce.*

5.2.5 Význam v životě

V životě dětí je škola nejdůležitějším prostředím, jelikož v něm tráví většinu času. Žák zde prochází sekundární socializací, tj. utváří první sociální role, vytváří vztahy, učí se pohybovat ve společnosti a získává mnoho dalších důležitých zkušeností a dovedností včetně vzdělání. Základní škola jim dává pomyslný základní stavební kámen, na kterém poté mohou dále stavět, proto je důležité, jakou zkušenost na základní škole získají a jaké dopady na nich zanechá.

Všichni dotazovaní, kteří chtěli na otázku spojenou s tímto tématem odpovědět, tak zmiňovali pouze samá superlativa. Jejich odpovědi byly rozděleny do dvou skupin. První skupina komunikačních partnerů se zaměřovala spíše na emoční dopady, které se týkaly vztahů a sociálního postavení, jejichž odpovědi lze najít v kapitole 5.1.4, zatímco druhá skupina se držela tématu vzdělávání, proto se této skupině budu věnovat zde.

Všichni, kteří se nějakým způsobem k této problematice vyjádřili, zmínili, že na dané malotřídní škole získali velmi slušný základ, na kterém poté mohly stavět dál, což je nejdůležitější funkce základní školy. Tato funkce byla v tomto případě splněna a dokazují to i následující slova komunikačních partnerů napříč všemi věkovými skupinami.

Nejmladší věková skupina to vnímá podobně jako KP 3: *Tady jsem se naučila dobře, protože teď na čtyřce, tak jsme říkali známky z češtiny na vysvědčení a my z *** (dané malotřídní školy) a ještě 1 holka tam jsme měli jediný jedničky jakoby, takže si myslím, že jak nás tady bylo míň a prostě ty hry a takovýhle věci, tak jsme se toho jako by naučili víc a máme větší jako rozhled, že jako by nás toho naučili víc.* Opět se zde zmiňuje fakt, že menší počet žáků byl pro žáky výhodou, ale navíc komunikační partner zmiňuje to, že právě díky nižší počtu si učitelé mohli dovolit brát učivo více do hloubky, nebo se zabývat i jinými tématy. To mohlo zapříčinit, že žáci malotřídní školy měli větší všeobecný přehled v porovnání s ostatními žáky, se kterými se setkali na vyšším stupni základní školy.

Další absolvent z této věkové skupiny zmiňuje, že mu konkrétně tato škola pomohla ve schopnosti dodržovat pravidla. V jeho případě si myslím, že tomu opět napomohl obecný koncept malotřídní školy, jelikož tento jedinec během prvního stupně docházel hned do více základních škol a je patrné, že mu malotřídní forma školy vyhovovala nejvíce. Nejspíše kvůli tomu, že mu byla poskytnuta větší pozornost, a tak si osvojil základní zásady a pravidla nejen ve škole, ale i v životě obecně, se kterými měl nejspíše v minulosti problémy. Jeho slova zní takto, KP 1: *To to, že prostě si musím starat o věci, že třeba nenapsal jsem si poznámky a potom byl test, tak jsem nevěděl. Když jsem si napsal poznámky, tak jsem věděl, že prostě mě to naučilo ten řád jako a co dělat, jako bylo to s lepším přístupem a to... ale prostě bylo to lepší, že prostě řád jsem se prostě naučil... že se mám učit na test a umíš to a dostaneš lepší známku třeba.*

Střední věková skupina se hodně pozastavovala nad znalostmi v anglickém jazyce, které získali v dané malotřídní škole. Z jejich slov bylo velmi citelné, že v obou případech to bylo velmi významné, jelikož slova KP 5: *Fakt ten základ tak jsme byli skoro jako nejlepší v tý angličtině mi to přijde že jako... no tak postupem času už se to třeba dorovnálo, ale když jsme nastoupili, tak to bylo jako dobrý, že jsem měla jako ten základ... a co se týče toho přestupu pak na druhý stupeň ohledně toho učiva nebyl žádný problém,* byla potvrzena KP

6: *Takže to určitě... prostě spoustu znalostí... hlavně musím jako fakt hodně říct z té angličtiny. No tam to jako fakt moc.*

Poslední věková skupina se zaměřila spíše na emoční dopady, ale našel se jeden komunikační partner, KP 7, který celkově shrnul malotřídní školu tak, jak bych ji mohla z tohoto pohledu na základě získaných informací shrnout i já, proto jeho slova použiji v závěru této kapitoly a zní takto: *Připadá mi, že mě to hrozně dobře připravilo jakoby na to následující jako studium.*

5.3 Vnímání školního prostředí

Školní prostředí hraje klíčovou roli v celkovém prožitku žáků, a to nejen z jejich akademického rozvoje, ale i pro sociální a emoční pohodu. V malotřídní škole se toto prostředí utváří kombinací několika faktorů – od atmosféry školy a třídy, přes fyzické podmínky budovy, až po kvalitu výuky a mimoškolní aktivity. Důležitou roli v této zkušenosti sehrávají také učitelé, jejich přístup ke vzdělávání a schopnost vytvářet podnětné a podporující prostředí. V této části se proto zaměřím na to, jak absolventi malotřídní školy vnímali své prostředí, co pro ně bylo zásadní a jaké faktory přispěly k jejich celkovému vnímání školních let.

5.3.1 Fyzické prostředí školy

Fyzické prostředí patří mezi další faktory ovlivňující pozitivní vnímání školy. Škola musí nabídnout žákům podnětné prostředí, které žáky dokáže stimulovat. Ve většině případů bylo zmíněno, že škola jako taková se absolventům líbila a vyhovovala jim po různých stránkách. V obecné rovině se k tomu vyjadřuje KP 3: *Prostředí, že to tady je takový, jak je to tady nový ted'kon, tak je to tady hezčí,* který poukazuje na to, že škola v nedávné době prošla velkou rekonstrukcí, takže se stala pro žáky atraktivní nejen vybavením ale i vzhledem.

Vybavenost školy se zdá být běžná a srovnatelná s jinými školami, což konstatuje KP 10: *Bylo tam všechno... tělocvična, sportovní hřiště... Já si myslím, že je to skoro stejná škola, akorát jenom prostě mnohem menší.* Po rekonstrukci si troufnu říct, že i velmi konkuruje plně organizovaným školám, jelikož díky rekonstrukci bylo zařízení i multifunkční hřiště, které opěvuje i KP 8: *Myslím si, že se to ted' dost zlepšilo... Sice už tam nejsem, ale jak tu žiju, tak vím, že tam mají supr hřiště... můžou tam hrát fotbal, basket, cokoliv.... Mají*

tam teď spoustu jako sportů no... mi přijde, což bych ocenil i já. Na toto hřiště se nechodilo pouze o hodinách tělesné výchovy, ale bylo hojně využíváno družinou, jak zmiňuje KP 7: Jako určitě byly fajn třeba takový ty poobědový pauzy, kdy jsme prostě chodili ven na to hřiště, takže to bylo hodně fajn.

Důležitou součástí dané školy byla již zmíněná školní družina, která opět žákům nabídla příhodné prostředí pro osobní rozvoj. To potvrzují slova KP 6: *Celkově družina, družina, byla super, tam prostě jsme si mohli vyrábět nebo tvořit všechny různé věci... když byl třeba halloween, tak se dělaly halloweenský věci, na čerty a Mikuláše nebo když byl Valentýn, tak jsme tam hodně dělali valentýnky a dali jsme si to potom do takový velký krabice a potom jsme se všichni sedli do kroužku a rozdělovali si ty valentýnky podle tohoto pro koho byly, nebo maminkám jsme hodně vyráběli, třeba ke Dni matek, nebo slova KP 2: Družina byla dobrá.. jakože ty aktivity mě bavily... že jsme mohly vyrábět a tak. Takové akce napomáhaly k soudržnosti školy a utužovaly opět vztahy a osobní pohodu.*

Uzpůsobení školy, které je pouze jednopatrové, bylo také oceňováno. Nejvíce zřetelné bylo u KP 4: *No tady to bylo lepší to, že chodíme po jednom patře, protože my třeba máme, že teď tam 1. hodinu máme dole, 2. máme úplně nahoře 3. máme zase někde v prostředním patře a že furt musíme přicházet po schodech, jo... To mi trošku vadí.*

Tento fakt nemusel být výhodou pouze pro žáky, ale i pro učitele, kteří měli větší kontrolu nad žáky. U dětí se to projevovalo také tím, že si mohli chodit mezi učebnami a tvořit si kamarády napříč ročníky. To potvrzují i slova KP 9: *Když je přestávka, tak jsme prostě mohli zajít támhle do téhle učebny, do téhle, prostě furt jsme se mohli volně pohybovat, s čímž souhlasí i KP 1: Tak jako když bylo volno, že můžeme chodit po celý škole jako různě, jako když jsme chtěli, tak jsme mohli jít i na počítač a takhle.*

I když škola prošla rekonstrukcí, stále jsou v ní místa, která by změnu potřebovala, jako tomu je u tělocvičny, která se po několik let vůbec nezměnila. Na potřebné změny, jakožto doporučení ke zlepšení, upozornil KP 6: *Možná mi chybělo.... v tělocvičně mohlo být takovejch jako víc věcí, takových jako, aby se děti mohly víc vyblbnout, takže tam nebylo nic tak nějak moc speciálního, co by možná v té tělocvičně mohl být.*

Místo, které nepotřebuje žádnou změnu je definitivně školní jídelna, která je součástí budovy školy. Na tu byly slyšeny jenom samé chvály. Na školní jídelnu si vzpomněl KP 8: *Byla tam dobrá jídelna, na tu rád vzpomínám...*, KP 3: *Dobře tu vařili...*, nebo KP 2: *Byla tu bezva jídelna.... Jo, bylo dobrý třeba prostě to, že když byl Halloween, Den dětí nebo vysvědčení, tak bylo speciální jídlo, tak to bylo dost dobrý.* Je skvělé slyšet, že žákům ve školní jídelně chutnalo, protože kvalitní strava ve škole pomáhá budovat správné stravovací návyky už od dětství. Dále z interních zdrojů vím, že na obědy chodí celá škola společně, což podporuje rozvoj sociálních dovedností a posiluje vztahy mezi spolužáky a učiteli.

Jednou z výhod samotné existence malotřídních škol je dostupnost pro žáky. Díky tomu, že škola bývá v místě bydliště nebo v nedaleké obci, tak žáci mohou do školy chodit pěšky, jezdit na kole nebo na koloběžce. Tato blízkost přináší nejen úsporu času samotným žákům i jejich rodičům, ale i podporuje samostatnost dětí. Kratší cesta do školy přispívá i k bezpečnosti žáků a snižuje stres spojený s dojížděním. Tyto výhody zmiňuje i KP 6: *Museli jsme začít dojíždět, tady jsme to měli, že jo všichni kousek do školy, což bylo skvělý.*

5.3.2 Atmosféra školy a třídy

Z výpovědí komunikačních partnerů vyplývá, že školní prostředí bylo vnímáno jako přátelské, příjemné a bezpečné, na což poukazuje KP 9: *No takový prostě přátelský malá škola, malý třídy, ale hezký zase.* Tato charakteristika potvrzuje to, že se jednotlivci v daném objektu cítili dobře.

Podobná slova měl i KP 5: *Mně i přijde, že je tady ta škola taková jako útulná, že je to všechno takový jako hezky vybavený, takový barevný.* Estetičnost a útulnost může být významným faktorem, který přispěje k pocitu pohody a bezpečí v dané škole.

Pocitu bezpečí, podpory a důvěry napomáhají samozřejmě i učitelé a jejich přístup, kterým je věnována kapitola 5.2.3 a 5.2.4, ale musí se zmínit i zde, jelikož absolventi tento nezastupitelný faktor zmiňují v kontextu vnímání atmosféry školy. Jako například KP 5: *Jo, jako je to super, když je takhle málo dětí, že i ty učitelé si myslím, že nás jako víc naučej, že se nám můžou víc věnovat úplně na prostě...* a KP 6: *Na každého člověka na každé dítě víc času.* Individuální a vnímavý přístup ke každému žákovi zůstal žákům zarytý v paměti velmi značně.

V oblasti vztahů mezi spolužáky se atmosféra tříd nesla převážně v přívětivém duchu. Nikdo z tázaných nezmiňoval závažné rozepře, které by narušovaly spolupráci a přátelství ve třídě. Nikdy ale není vše stoprocentní, na což vzpomíná i jeden z komunikačních partnerů, který zmiňuje občasné konflikty mezi chlapci a děvčaty, což je v tomto věku naprosto přirozené. Jeho slova zní takto KP 2: *Se spolužáky ve třídě jsme vycházeli... někdy to... někdy byl problém s klukama, ale jako vždycky jsem to nějak to vyřešili.* Z výpovědi je patrné, že to ale nebyly zásadní problémy, spíše to byly konflikty, které byly brány jako součást života ve třídě.

Příjemné klima bylo podporováno a obohacováno volnočasovými aktivitami a aktivitami podporující žákovu volnost a radost. Starší žáci mohli v prostorách školy trávit více času mimo dozor, jako tomu bylo u KP 3: *Když jsme byli páťáci, tak jsme měli víc takovýho jakože volna... že jsme mohly s holkama zůstat v naší třídě a zdobit si jí, když jsme byly ve družině... to bylo moc fajn... měly jsme tam taková svůj koutek.... Taky nám dovoľovali chodit na počítače, když jsme byli hodní.* Tím, že žáci dostali pocit důvěry od dospělých, tak si zároveň vytvářeli pocit sebedůvěry, ale dokonce se tím učili nést si zodpovědnost za své činy.

Pocitu důvěry se dostalo i KP 6, který vzpomíná na příjemné zážitky z družiny, které určitě také přispěly k pozitivnímu prožitku školních let. Tento komunikační partner zmiňuje tuto zkušenost: *Pak nám tam vlastně paní učitelky začaly půjčovat takovej velkej reprák a na tom jsme si mohli pouštět písničky, no a to jsme teda hodně tancovali. To bylo dobrý, to bylo super.*

5.3.3 Mimoškolní aktivity/akce

Škola není místem pouze pro samotnou edukaci žáků, ale i pro rozvoj sociálních dovedností. Důraz na sociální rozvoj je v této diplomové práci velmi citelný ode všech tázaných. Takové dovednosti jsou nejčastěji rozvíjeny během mimoškolních aktivit a na akcích pořádané školou. Kroužky a volnočasové aktivity zvyšují spokojenost žáků se školou, podporují jejich well-being a smysluplně naplňují jejich volný čas.

Školní akce přinášejí změnu do klasického školního dne a mohou tím posílit vztahy, podpořit spolupráci, komunikaci a atmosféru, ve které se žáci budou cítit dobře. Nemají funkci pouze

zážitkovou, ale i vzdělávací, jelikož žáci vnímají nové informace skrze vlastní prožitky, proto na ně rád vzpomíná KP 3: *Akce, když jsme někam jeli, tak to mě bavilo.*

Tuto myšlenku dále potvrzuje a popisuje KP 9: *Bylo dobrý, když jsme jezdili do bazénu, to už jsme jezdili od školky, potom když nám tam vždycky přivezl ty dravce, tak jsem se koukala takhle, nebo sanitka, třeba nebo hasiči a tak... To bylo pěkný, nebo divadla, to bylo taky super, prostě celkově akce, jakože že jsme někam vyrazili jako škola nebo jako třída třeba.*

Další aktivity pořádané školou byly zmíněny ty, které se pojí s nějakým svátkem. Ty zmiňuje i KP 5 a KP 6, kteří to uchopili jako porovnání s jinými školami. Slova KP 5 zní takto: *Mně přijde, že tam ty akce byly, jako že tady byl halloween, tam byl halloween. Co se týče třeba akce nebo takových aktivit, že to jako bylo to třeba trochu jiný, jak tam bylo jako víc lidí, ale jako že to bylo vesměs stejný.* Tato slova potvrzuje i KP 6 takto: *Co se týče těch akcí, tak to bych řekla, že to bylo fakt stejný.*

Dále se budu zabývat kroužky. Na kroužky upozornil nejeden komunikační partner, kterým byl například KP 2 a vyjadřuje se k nim takto: *Kroužky po škole byly dobrý, s čímž i souhlasí i KP 7: Vlastně měli jsme spoustu možností, kam chodit... jako takový ty koníčky nebo takhle jo, že prostě tam byly kroužky jako flétny, nebo jsme měli třeba ten aerobik, nebo takhle vlastně, že si to vedli sami (učitelé) a měli jsme k tomu velkej přístup jako úplně všichni, už jenom proto, že to bylo v rámci školy, takže jsme za to ani nemuseli nic platit, což si myslím, že i spoustu lidem i pomohlo.* To, že kroužky ve školách většinou bývají bezplatné, je časté v případě, že kroužky vedou učitelé, což je tento případ. Pro sociálně slabší rodiny to může být velmi nápomocné, jelikož díky této možnosti a různorodé nabídce mohou svým dětem dopřát rozvoj zájmů, zálib, kreativity a také je jim opět podpoří pozitivní vztah ke škole.

Další akce, které byly komunikačními partnery zmíněny, se týkaly zapojování rodičů, kteří patří neodmyslitelně ke školní komunitě. KP 7 se například vyjadřuje k pořádání vánočních akademií, které byly pořádané převážně pro rodiče a širší příbuzenstvo, a ráda na ně vzpomíná: *Jo byly fajn takový ty akademie, protože se mi hodně líbily, protože prostě, že jsme na to nacvičovali několik tejdů, a pak jsme mohli jako ukázat, že něco umíme nebo... mě to bavilo v té době.* Akademie nabízely žákům ukázat své dovednosti, zažít úspěch, ale i příležitost ukázat práci celé školy na společném cíli, což velmi podporuje well-being žáků.

Na akademii a spoustu dalších akcí s rodiči si vzpomněl i KP 6: *Takže tam vlastně přišli rodiče, ale jinak jako tady těch akcí s rodičema tady v *** (v dané malotřídni škole) určitě bylo víc... dílničky, florbálky, fotbálky, karnevaly, akademie.* Tento výrok ukazuje, že škola se snažila vytvářet příležitosti pro setkávání rodin se školou, což napomáhá k vytvoření přátelské atmosféry mezi žáky, učiteli a rodiči. Takové aktivity sehrávají důležitou roli při budování komunitního ducha, což je pro malé školy typické.

Zapojení rodičů nebylo ale vždy automatické, jak dodal KP 8: *Dělala se v 5. třídě ta pohádková cesta pro pro prvňáky, tak vím, že jako trochu byli rodiče zapojení, ale ne moc, a ne všichni hlavně.* Tento komentář ukazuje, že hodně záleží na přístupu jednotlivých rodičů a jejich ochotě být součástí, ale nesmí se také zapomínat na to, že ne každá rodina má možnost se zúčastňovat.

Celkově z výpovědí absolventů vyplývá, že mimoškolní aktivity a akce byly významným obohacením školního života. Přinášely žákům především radost, umožňovaly jim zažít úspěch a rozvíjet vztahy. Zároveň tyto akce budují vztah mezi školou a rodinou žáků, což je důležité pro podporu celkového well-beingu žáků.

6 Výsledky

Výsledky výzkumu vycházejí z analýzy 10 polostrukturovaných rozhovorů s bývalými žáky malotřídní školy. Díky interpretativní fenomenologické analýze (metoda IPA) byla vymezena tři hlavní témata s několika vedlejšími tématy, které se v hlavních tématech prolínají. Témata vzešla ze subjektivního vnímání malotřídní školy absolventů, které souviselo s jejich well-beingem během školní docházky.

První hlavní téma se týká emocí. Emoční vazba na malotřídní školu se objevila napříč všemi rozhovory. Komunikační partneři vzpomínali na školu převážně v dobrém. Někteří dokonce zmiňují, že to *byly růžové léta, růžové roky a bylo to skvělé, takže já jsem za to ráda jsem tam byla no (KP 10)*.

Většina vzpomínek se týkala zážitků spojených s kamarády, spolužáky i učiteli. Z toho vyplývá, že nejvíce zážitků bylo úzce spojeno se vztahy, které ve většině případů vznikaly velmi časně, jelikož jejich základy byly položeny v mateřské škole, která je spojená se školou základní, jako tomu bylo u KP 6: *Hlavně my jsme se znali z té školky. My jsme chodili skoro všichni do školky, co jsme byli potom spolu tady, takže jsme se hráli prostě už takhle jako už pár let před ním, takže to nikdy nebylo, jakože tak, že bysme se báli jít sem nebo tam. I tento fakt mohl být do značné míry klíčový pro to, aby vztahy byly hodnoceny od všech absolventů kladně a pohodově.*

Nelze nezmínit, že zážitky spojené s 5. ročníkem rezonovaly s většinou komunikačních partnerů. *Já hrozně ráda vzpomínám na to, jak jsme byli pátáci, protože vždycky ti pátáci dělali všechny takový ty akce jako halloween ve škole, čerty, a na kole jsme jezdili s ředitelem, takže asi jako celkově na tu 5. třídu, kdy to měli takhle hodně těch akcí (KP 5).*

Dalším faktorem, který napomáhal well-beingu, je příjemná atmosféra školy, která byla stoprocentně zapříčiněna úzkým kolektivem. Malý počet na celé škole zapříčinil skutečnost, že se všichni na škole znali a tím se utvářel pocit rodinné komunity. *Tak my jsme znali jak ty mladší, tak ty starší. Samozřejmě většina starších žáků jsou z jiné vesnice, tak je znáš některý míň některý víc, ale jako by znali jsme se, i teď se známe furt stejně (KP 9).* To, že se ve škole všichni znají, snižuje úzkost a zvyšuje psychickou pohodu.

Druhé hlavní téma se zabývá hodnocením zkušeností s malotřídní školou. Objevily se jak pozitivní, tak negativní, ale těch bylo velmi málo a povětšinu, když na to daní jedinci pohlédli s odstupem času, tak je přehodnotili a konstatovali, že jsou to teď úsměvné situace. Stěžejními podtématy shledávám hodnocení učitelů a jejich výuky, na kterém závisí značná část této diplomové práce. Opět nejsou patrné závažné přešlapy ze strany učitelů. *Na ty vzpomínám, v dobrým... to nemůžu říct jako že nic špatného. Byli to nás hodný, byli přátelský, že jo. Snažili se nám vždycky pomoc, vždycky, když byl nějaký problém, tak nevím... vždycky za náma přišli, vyřešili to s náma a jakože byli spíš jako kamarádi bych řekla... kamarádi, co se nás snaží něco naučit (KP 9).* Volnější a intenzivnější vztahy jsou typické pro malotřídní učitele, jelikož mají na starost menší počet žáků a tím snadněji rozpoznají žákovy individuální potřeby a následně s nimi lépe nakládají. *Jako rozhodně nás většina znala intenzivněj... nás znali víc a podle mě si i víc teď nás pamatujou (KP 8).*

Ze strany žáků je nesmírně důležité i to, aby ze strany učitelů pocítili zájem, bezpečí a důvěru. *Můžu říct, že konkrétně jemu (jednomu konkrétnímu učiteli) jsem hrozně věřila, že jako to třeba byly věci, na který jsem se bála zeptat rodičů, tak jsem se na ně zeptala prostě ve škole a nebála jsem se mu s tím svěřit, což jako hodně cením (KP 7).* Tento pocit zaručoval žákům bezpečné prostředí k řešení problémů a následnou pohodu.

Nejen osobnost učitele je důležitá ve vnímání pohody ve škole, ale také jeho styl výuky, který se ale značně od ní odvíjí. *Prostě když to ten učitel takhle v klidu vysvětlí, a ještě se u toho třeba zasměje, nebo tak, tak mně přijde, že to pro ty děti potom není vůbec stresující, že třeba něco pokazili a maj to špatně, a tak... ale naopak, právě že si jako z toho vezmou to ponaučení, že může udělat nějakou chybu, ale už prostě potom příště budou vědět, jak se to dělá, takže na (daného učitele) vzpomínáme jenom v tom nejlepším prostě (KP6).* Tímto způsobem daný učitel podporuje bezpečné a respektující klima a je pro své žáky autentický, což podporuje pozitivní školní zkušenosti.

Výuka v malotřídní škole je hodně ovlivněna spojenou třídou, ve které bývá výuka občas velmi náročná, jak pro žáky: *Oni tam povídali a my jsme se nemohli tolik soustředit (KP 4),* tak pro učitele: *Myslím si, že hlavně pro ty učitele je to náročný (KP 6).* I když to v některých momentech mohlo být náročné, tak výuka neprobíhala celé studium ve spojených třídách a u komunikačních partnerů hodnocena velmi vysokými hodnotami: *Učitelé se tě to snaží*

naučit... jakože fakt chtějí tě to naučit (KP 2), motivovali hodně i to, jakože se hledělo jako do budoucnosti spíš jako třeba nevím... tam to budeš mít trochu těžší, tak tady se nauč toho víc, ať potom tam máš volnější... Jo, takže třeba že abychom se toho naučili třeba o trochu víc, abysme tam třeba měli pohodu (KP 1).

Ve výpovědi se objevily i popisy metod a přístupů, kterých se jim od učitelů dostalo. *Chodili jsme po dvojicích... kdo dřív uhád příklad, měl body (KP 4), tak jsme si řekli, co jsme dělali vo víkendu a takhle.... začínali jsme pozvolna (KP 1).* To, že metody a přístupy učitelů byly vhodné potvrdil i výrok jednoho z absolventů, který zhodnotil výuku tím nejpříjemnějším způsobem, jakým mohl: *Jako v těch hodinách to bylo taky docela zábavný (KP 3).*

V závěru tohoto tématu byli bývalí žáci dotázáni, zda měla malotřídní škola v tomto kontextu na ně nějaký dopad. Z analýzy vyplynulo, že napříč všemi věkovými kategoriemi se pozitivní dopady našly: *fakt ten základ tak jsme byli skoro jako nejlepší v tý angličtině mi to přijde že jako... a co se týče toho přestupu pak na druhý stupeň ohledně toho učiva nebyl žádný problém (KP 5), prostě spoustu znalostí... hlavně musím jako fakt hodně říct z tý angličtiny... no tam to jako fakt moc (KP 6), to, že prostě si musím starat o věci... prostě mě to naučilo ten řád jako a co dělat (KP 1), připadá mi, že mě to hrozně dobře připravilo jakoby na to následující jako studium (KP 7).* Takže jsou tu očividné důkazy o tom, že malotřídní škola měla pozitivní i vliv na akademické výsledky.

V třetí hlavní části se zabývám tématem vnímání školního prostředí, které rámuje celkový dojem školy. Fyzické prostředí školy školy a nabídka mimoškolních aktivit také značně hraje významnou roli při podpoře celkového well-beingu žáků. Funkční prostředí nabízí žákům bezpečí: *Tady je to takový jako útulný, takový hezký... takový hrozně rodinný, jak je tu hrozně malinko těch dětí v tý třídě (KP 6), přívětivé podmínky pro výuku: Bylo tam všechno... tělocvična, sportovní hřiště... Já si myslím, že je to skoro stejná škola, akorát jenom prostě mnohem menší. (KP 10), i pocit spokojenosti: Vím, že tam mají supr hřiště... můžou tam hrát fotbal, basket, cokoliv.... Mají tam teď spoustu jako sportů no... mi přijde, což bych ocenil i já (KP 8).*

Mezi konkrétní části školy nedomyslitelně patří školní jídelna, která je vhodným nástrojem pro vytvoření si zdravých stravovacích návyků. *Byla tu bezva jídelna.... Jo, bylo dobrý třeba prostě to, že když byl Halloween, Den dětí nebo vysvědčení, tak bylo speciální jídlo, tak to*

bylo dost dobrý (KP 2). Také nemohu vynechat školní družinu, která žákům nabídla mnoho situací, ve kterých mohli rozvíjet svůj potenciál. : Celkově družina, družina, byla super, tam prostě jsme si mohli vyrábět nebo tvořit všechny různé věci... když byl třeba halloween, tak se dělaly halloweenský věci, na čerty a Mikuláše nebo když byl Valentýn, tak jsme tam hodně dělali valentýnky a dali jsme si to potom do takový velký krabice a potom jsme se všichni sedli do kroužku a rozdělovali si ty valentýnky podle tohoto pro koho byly, nebo maminkám jsme hodně vyráběli, třeba ke Dni matek (KP 6).

Akce, výlety a různé jiné aktivity napomáhají budování vztahů vytvářejí příjemné vzpomínky na danou školu. *Bylo dobrý, když jsme jezdili do bazénu, to už jsme jezdili od školky, potom když nám tam vždycky přivezl ty dravce, tak jsem se koukala takhle, nebo sanitka, třeba nebo hasiči a tak... To bylo pěkný, nebo divadla, to bylo taky super, prostě celkově akce, jakože že jsme někam vyrazili jako škola nebo jako třída třeba (KP 9).* Do této části nepatří pouze výlety a akce, kterých se účastní pouze samotní žáci s učiteli, ale musí se zmínit i takové, u kterých byli aktivní i rodiče žáků. Daná škola si hodně zakládala na vztazích s rodinou, a tak vznikaly akce, které tento vztah podporovaly a utužovaly. *Takže tam vlastně přišli rodiče, ale jinak jako tady těch akcí s rodičema tady v *** (v dané malotřídní škole) určitě bylo víc... dílničky, florbálky, fotbálky, karnevaly, akademie (KP 6). Jo byly fajn takový ty akademie, protože se mi hodně líbily, protože prostě, že jsme na to nacvičovali několik tejdnu, a pak jsme mohli jako ukázat, že něco umíme nebo... mě to bavilo v té době (KP 7).* Podpora v budování vztahů s rodiči vytváří most mezi domácím a školním prostředím, zvyšuje emoční bezpečí žáků, zlepšuje komunikaci mezi školou a rodinou a vede rodiče k zodpovědnosti za výchovně-vzdělávací proces svých dětí.

Závěr

Cílem této diplomové práce bylo zkoumání well-beingu v malotřídní škole z pohledu jejích bývalých žáků. Pro splnění cíle byly využity prvky kvalitativního výzkumu, konkrétně byla použita interpretativní fenomenologická analýza (IPA), která se opírala o výpovědi 10 komunikačních partnerů. Komunikační partneři byli vybráni na základě splnění podmínky, tj. alespoň dvouleté vzdělávání na malotřídní škole.

Ve výzkumu byla snaha sehnat dostatečné množství dat k zodpovězení 1 hlavní výzkumné otázky a 2 vedlejších. Hlavní výzkumná otázka zní takto: *Jak bývalí žáci hodnotí své studium na malotřídní škole z hlediska well-beingu?*

Na základě zanalyzovaných dat lze shrnout, že absolventi dané malotřídní školy hodnotí své studium velmi pozitivně. Ukazují to výsledky, v nichž se objevily faktory, které jsou klíčové pro školní well-being. Patří mezi ně mezilidské vztahy, pozitivní zkušenosti, atmosféra školy a učitelé a jejich přístup ke vzdělání.

Mezilidské vztahy byly pro tuto práci stěžejní, jelikož byly nesčetněkrát zmíněny všemi komunikačními partnery. Na vztazích záviselo psychické rozpoložení jednotlivců napříč všemi věkovými kategoriemi. Mnozí z nich našli taková přátelství, která trvají až do této doby a jsou pro jejich život velmi důležitá.

Pozitivní zkušenosti nesly nejčastěji emoční podtext, ale našly se i takové zkušenosti, které nejsou pouze emočního rázu. Takové zkušenosti byly nejčastěji spojovány s nižším počtem žáků ve třídě, což všichni až na jednoho absolventa hodnotí jako velký přínos. Nižší počet hraje významnou roli v procesu učení. Pro učitele je výhodné to, že se může každému jedinci mnohem více věnovat a má větší příležitost k pozorování svých žáků, což napomáhá k rychlejším reakcím na různé situace. Pro žáky nižší počet spolužáků představuje příležitost být v centru pozornosti učitele, nebo být více aktivní během hodin. To vše nabízejí i spojené třídy, které mohou být pro širokou veřejnost vnímány negativně, ale výpovědi tento pohled nepotvrzují. Spojené třídy nabízejí vrstevnické učení, kdy mladší jedinci mohou najít oporu u starších spolužáků a starší se mohou dostat do pozice vzoru pro své mladší spolužáky. Tím se opět utváří mezilidské vztahy.

Atmosféra školy díky všem pracovníkům školy a nedávné rekonstrukci byla vnímána nad očekávání. Byla vyzdvihována útulnost, přehlednost a podnětnost daného prostředí, což lze

brát mezi konkrétnější faktory, které podporují žákův well-being ve škole. Tyto faktory byly podpořeny jednotlivými prostorami a součástmi školy, jakož je školní družina, školní jídelna, multifunkční hřiště, školní tělocvična i samotné učebny.

Přístup učitelů je u většiny popisován jako individuální a respektující. U některých učitelů se objevil i inovativní způsob výuky, který si zakládá na komunikačních kruzích, které rozvíjí nejen komunikační dovednosti, ale napomáhají pohlédnout do aktuálního rozpoložení žáka.

Vedlejší otázky, které souvisí s hlavní myšlenkou, pouze dotvářejí komplexní pohled na danou problematiku, na kterou bylo pohlíženo ze tří perspektiv. Těmi byly věky jednotlivých absolventů – nejmladší skupina: 11–12 let, střední skupina: 16–17 let a nejstarší skupina: 22–24 let. Zní takto: *Jaké jsou rozdíly ve vnímání malotřídní školy mezi žáky různých věkových kategorií?* a *Jak zkušenost s malotřídní školou ovlivnila žáky v dlouhodobém horizontu?*

K první vedlejší otázce lze zmínit pouze to, že jediné rozdíly, které byly shledány, se objevily pouze mezi nejmladší skupinou absolventů a zbytkem komunikačních partnerů. Nejmladší skupina totiž jako jediná uvedla, že vidí velké rozdíly mezi malotřídní školou a školou plně organizovanou. Jejich postřeh je nejspíše zapříčiněn krátkou zkušeností s jinou školskou institucí, než je malotřídní, jelikož ostatní komunikační partneři s delším odstupem konstatují, že značné rozdíly mezi školami neshledávají. Rozdílnosti tkví pouze ve výuce ve spojené třídě a menším počtu žáků. Nejmladší skupina uváděla, že velká změna nastala v přístupu učitelů. Tato skutečnost je relevantní, jelikož přestup na druhý stupeň základní školy s sebou nese nemálo změn v pojetí výuky – časté změny učeben, změny učebních stylů učitelů, i vyšší náročnost obsahu učiva.

Druhé vedlejší otázce bylo věnováno i jedno vedlejší téma, které se objevilo, jak v kapitole Emoční vazbě na malotřídní školu, tak v následující kapitole Hodnocení zkušeností, kde se vždy ve zkratce zmiňuje téma Významu dané školy v životě absolventů. Našlo se několik skutečností napříč všemi skupinami, které by tuto otázku zodpověděly. V obecné rovině se význam školy v životech žáků projevil v oblasti vztahů, které je zmíněno výše, hodnot i vzdělání.

Z výpovědí absolventů docházím k závěrům, že žáci byli v oblasti hodnot a vzdělání velmi připraveni na navazující studium. Základní škola pokládá nejen celoživotní základy znalostí a dovedností, ale i základy v sociálních dovednostech, kdy se žáci učí pracovat v kolektivu a řešit konflikty, základy zodpovědnosti a disciplíny, kdy je škola nápomocná v organizaci volného času, respektování pravidel a v rozvoji samostatnosti. Nabízí i kritické myšlení a emocionální rozvoj, který je důležitý pro jejich osobní růst a je potřebný pro budoucí profesní život. Správným vzorem pro ně určitě byli i samotní učitelé z dané školy.

Výzkum tedy ukázal možnost pozitivního dopadu na osobní pohodu žáků, a to zejména díky vztahům, specifické atmosféře a individuálnímu přístupu k žákům ze strany všech pracovníků dané školy.

Výsledky tohoto výzkumu mohou být použity jako podklad pro případné diskuse o významu malotřídních škol ve vzdělávacím systému.

Zpracování této diplomové práce pro mne bylo obrovskou výzvou, ale také osobním obohacením v této problematice. K této malotřídní škole mám velmi blízký vztah a jsem ráda, že bývalí žáci na ni vzpomínají v samých superlativech. Dává mi to pocit uspokojení, že daní učitelé odvádí skvělou práci. Silnou stránkou práce jsou hluboké výpovědi u některých komunikačních partnerů, které identicky popisují prožitky z malotřídní školy. Zároveň si uvědomuji limity této práce, jimiž byl nízký počet komunikačních partnerů, výzkumný vzorek pouze z jedné malotřídní školy a v neposlední řadě subjektivní vnímání jednotlivých absolventů, kteří mají různá měřítka k různým situacím.

V návaznosti na tento výzkum by bylo možné porovnat výsledky s jinými malotřídními školami a poté je využít ve srovnání s ostatními školami, jako jsou státní plně organizované školy bez zaměření. Ještě zajímavější by možná bylo je porovnat s alternativními školami, jejichž vize se často shodují s typickými rysy malotřídní školy, jestli vyvstanou podobná témata, jako jsou v této práci.

Seznam použitých informačních zdrojů

BLAHUTKOVÁ, Marie a DAN, Jiří. Zdraví a osobní pohoda: Některé nové přístupy a metody posuzování. *Škola a zdraví*. 2008. roč. 21, č.3, ISBN 978-80-7392-042-5.

BRAUN, Richard., MARKOVÁ, Dana., NOVÁČKOVÁ, Jana. *Praktikum školní psychologie*. Praha: Portál. 2014. ISBN 978-80-262-0176-2.

ČAPEK, Robert. *Třídní klima a školní klima*. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-2742-4.

ČESKÝ STATISTICKÝ ÚŘAD. Školy a školská zařízení – školní rok 2022/2023 [online]. Dostupné z: <https://csu.gov.cz/produkty/skoly-a-skolska-zarizeni-hqtm9ep237>.

DIENER, Ed. Subjective well-being: The science of happiness and a proposal for a national index. *American Psychologist* [online]. 2000, roč. 55, č. 1, s. 34–43. Dostupné z: <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.34>.

EDELWICH, Jerry., BRODSKY, Archie. *Stages of Disillusionment in the Helping Professions*. New York: Human Sciences Press. 1980. ISBN 0877055076.

EDUin. V Česku ubývá malotřídních škol i dětí v nich. Stát by měl říct, jak vidí optimalizaci školské soustavy: tisková zpráva [online]. 14. září 2023. Dostupné z: <https://www.eduin.cz/clanky/v-cesku-ubyva-malotridnich-skol-i-deti-v-nich-stat-by-mel-riect-jak-vidi-optimalizaci-skolske-soustavy/>.

EURYDICE. Organizace a struktura vzdělávacího systému: Česká republika – Povinná školní docházka [online]. 2025. Dostupné z: https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/cs/eurypedia/czechia/organizace-struktura-vzdelavaciho-systemu#2_3_2_2_Povinna_skolni_dochazka.

FAUTH, Benjamnin., DECRISTAN, Jasmin., RIESER, Svenja., KLIEME, Eckhard., BÜTTNER, Gerhard. Student ratings of teaching quality in primary school: Dimensions and prediction of student outcomes. *Learning and Instruction* 29. 2014. Dostupné z: doi: 10.25656/01:18135.

FELCMANOVÁ, Lenka. Wellbeing ve vzdělávání. Jak mu rozumíme a proč se mu věnovat? *Stálá konference asociací ve vzdělávání* [online]. 2020. Dostupné z:

https://www.nsmascr.cz/e_download.php?file=data/multipage/editor/editor-65-893-cs_2.pdf&original=SKAV_Setkani-lidru_A4_listopad_2020_4_final.pdf.

FELCMANOVÁ, Lenka. Wellbeing ve vzdělávání, nadstavba nebo nutnost? *Řízení školy: odborný měsíčník pro ředitele škol*. 2021, roč. 18, č. 6. ISSN 1214-8679.

FELCMANOVÁ, Lenka. *Wellbeing ve škole: jak na pozitivní přístup k učení i k životu. 1.* Kladno: Partnerství pro vzdělávání 2030+, 2023. ISBN 978-80-908892-1-7.

FIEDLEROVÁ, Veronika., PRAŽÁKOVÁ, Dana., FOLWARCZNY, Roman., BORKOVCOVÁ, Irena., TUČKOVÁ, Eva. *Školy, do kterých se žáci těší. Inspirace ze škol a pro školy*. Česká školní inspekce. Praha. 2024. ISBN 978-80-88492-86-3.

FRYČ, Jindřich., MATUŠKOVÁ, Zuzana a kol. *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+*. Praha: MŠMT. 2020. ISBN 978-80-87601-47-1.

GRİGA, Linda. Promoting children's wellbeing in an educational context. *Problemy Wczesnej Edukacji*. 2016, roč. 32, č. 1. ISSN 1734-1582.

GROSS, James J., THOMPSON, Ross A. Emotion regulation: Conceptual foundations. In: *Handbook of emotion regulation*. New York: Guilford Press, 2007, s. 3–24.

HASCHER, Tina. Exploring students' well-being by taking a variety of looks into the classroom. *Hellenic Journal of Psychology*. 2007, roč. 4, č. 4, s. 331–349.

HOLÍKOVÁ, Jana. MŠMT představilo další kroky k posílení duševního zdraví ve školách: tisková zpráva [online]. 2024. Dostupné z: <https://msmt.gov.cz/ministerstvo/novinar/msmt-predstavilo-dalsi-kroky-k-posileni-dusevniho-zdravi-ve>.

JOCHMANNOVÁ, Leona, KIMPLOVÁ, Tereza a kol. *Psychologie zdraví. Biologické, psychosociální, digitální a spirituální aspekty*. Praha: Grada, 2022. ISBN 978-80-271-2569-2.

JURÍKOVÁ, Laura a KÅGSTRÖM, Anna. *Duševní zdraví ve škole: základy posilování psychické pohody žáků i učitelů*. Praha: Pasparta, 2023. ISBN 978-80-88429-93-7.

KARGEROVÁ, Jana a MAŇOUROVÁ, Zuzana. *Individualizace ve výchově a vzdělávání*. Příručka. Plzeň: Step by step o. 2013. Dostupné z: <https://www.zacitspolu.eu/wp/wp-content/uploads/2019/10/individualizacevevyuce-texty.pdf>.

KIROVOVÁ, Iva. Inspirace pro rozvoj odolnosti a well-beingu žáků a studentů ve školách. NPI. Metodický portál RVP.CZ. 2022. Dostupné z:

<https://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/23290/inspirace-pro-rozvoj-odolnosti-a-well-beingu-zaku-a-studentu-ve-skolach-.html>.

KONU, Anne I., LINTONEN, Tomi P., RIMPELÄ, Matti K. Factors associated with schoolchildren's general subjective well-being. *Health Education Research* [online]. 2002, roč. 17, č. 2, s. 155–165. Dostupné z: <https://doi.org/10.1093/her/17.2.155>.

KOUTNÁ KOSTÍNKOVÁ, Jana a ČERMÁK, Ivo. Interpretativní fenomenologická analýza. In Tomáš Řiháček, Ivo Čermák, Roman Hytych. *Kvalitativní analýza textů: čtyři přístupy*. 1.vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2013. ISBN 978-80-210-6382-2.

KUBÍKOVÁ, Kateřina. *Strach a učení*. Psyché. Praha: Grada, 2024. ISBN 978-80-271-5060-1.

KRÁTKÁ, Jana. Výkon funkce třídního učitele v recentních podmínkách českého školství (se zvláštním zřetelem k podpoře zdraví žáků). In *Sborník příspěvků z konference Výzkum aktuálních problémů pedagogiky a oborových didaktik*. 1. vyd. Brno: MSD, 2006. ISBN 80-210-4163-3.

LODERER, Kristina., VOGL, Elisabeth., PEKRUN, Reinhard. Students' well-being revisited: Development and initial validation of a unidimensional self-report scale. In: *15th International Conference on Motivation (ICM)*, 24.–27. srpna 2016, Thessaloniki, Řecko. Thessaloniki: Aristotle University of Thessaloniki, 2016. [Konferenční příspěvek].

MAREČKOVÁ, Jana. *Malotřídní škola – peklo nebo ráj?* Učíme společně [online]. 2023. Dostupné z: https://ucimespolecne.cz/praxe/malotridni_skoly/.

MAREŠ, Jiří. *Kvalita života žáků a škola*. Pedagogika SK (1). 2010. Dostupné z: <https://www.cceol.com/search/viewpdf?id=154441>.

MARTIN, Andrew J., Herbert W. MARSH, Richard M. COYLE a Emma A. JACKSON. Adaptability: Conceptual and empirical perspectives on responses to change, novelty and uncertainty. *Journal of Psychologists and Counsellors in Schools* [online]. 2012, roč. 22, č. 1, s. 58–73. Dostupné z: <https://doi.org/10.1017/jgc.2012.8>.

- MASLOW, Abraham H. Teorie lidské motivace. *Psychologická revue* [online]. 1943, roč. 50, č. 4, s. 370–396. Dostupné z: <https://doi.org/10.1037/h0054346>.
- MCLEOD, Saul. *Maslow's Hierarchy of Needs*. Simply Psychology [online]. 2025. Dostupné z: <https://www.simplypsychology.org/maslow.html#What-is-Maslows-Hierarchy-of-Needs>.
- MUSIL, Fraňo., SEDLÁČEK, Josef. *Naše malotřídní školy: příručka ke studiu a praxi*. Praha: SPN, 1964.
- MŠMT. (2024a). MŠMT představilo opatření k podpoře duševního zdraví dětí. Praha. Dostupné z: <https://msmt.gov.cz/ministerstvo/novinar/msmt-predstavuje-cilena-opatreni-na-podporu-detskeho>.
- MŠMT. (2024b). Rozdrobené české školství. Praha. Dostupné z: <https://www.edu.cz/...pdf>.
- OECD. *Future of Education and Skills 2030* [online]. 2019. Dostupné z: <https://www.oecd.org/en/about/projects/future-of-education-and-skills-2030.html>.
- PETLÁK, Erich. *Klíma školy a klíma třídy*. Iris, 2006. ISBN 80-89018-97-1.
- PROVÁZKOVÁ STOLINSKÁ, Dominika. *Strategie malotřídních škol jako inspirace pro školy plnoorganizované*. Olomouc: Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci. 2018.
- POL, Milan. *Škola v proměnách*. Brno: Masarykova univerzita. 2007. ISBN 978-80-210-4499-9.
- PRŮCHA, Jan., WALTEROVÁ, Eliška., MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál. 1998. ISBN 80-7178-772-8.
- PRŮCHA, Jan. *Alternativní školy a inovace ve vzdělání*. Praha: Portál. 2004. ISBN 80-7178-977-1.
- Revize rámcových vzdělávacích programů. NPI [online]. 2024. Dostupné z: <https://prohlednout.rvp.cz/>.
- RIMM-KAUFMAN, Sara E., et al. To what extent do teacher–student interaction quality and student gender contribute to fifth graders' engagement in mathematics

learning?. *Journal of educational psychology* [online]. 2015, roč. 107, č. 1, s. 170–185. DOI: 10.1037/a0037252.

RVP ZV. 2023. Dostupné z: <https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcovy-vzdelavacici-program-pro-zakladni-vzdelavani-rvp-zv/>.

RYFF, Carol. Psychological Well-Being Revisited: Advances in the Science and Practice of Eudaimonia. *Psychotherapy and Psychosomatics*. 2013. Dostupné z: doi.org/10.1159/000353263.

SEDLÁČEK, Martin. *Řízení školy na vesnici (případová studie)*. Brno: Studia Paedagogica. 2008. ISSN 1211-6971.

SELIGMAN, Martin. *Authentic Happiness*. New York: Free Press. 2002. ISBN 978-0-7432-4788-7.

SELIGMAN, Martin. *Flourish: A Visionary New Understanding of Happiness and Well-being*. Jan Melvil. 2014. ISBN 978-80-87270-95-0.

SNYDER, Charles R., LOPEZ, Shane J. *Positive Psychology: The Scientific and Practical Explorations of Human Strengths*. Thousand Oaks, California: Sage Publications. 2007. ISBN 978-1-4129-8195-2.

SKORYK, Yuliia. Prevention of Teachers' Professional Burnout as a Way to Improve the Quality of Higher Education. *American Journal of Educational Research* [online]. 2013, roč. 1, č. 11. Dostupné z: <https://doi.org/10.12691/education-1-11-7>.

STASULANE, Anita. Factors Determining Children and Young People's Well-being at School. *Journal of Teacher Education for Sustainability*, 2017, roč. 19, č. 2. ISSN 1691-4147.

SPURNÁ, Michaela a NOSKOVÁ, Alena. Well-being a kultura školy. [online]. Praha: Národní pedagogický institut, 2022. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/23141/WELL-BEING-A-KULTURA-SKOLY.html>.

Školství v pohybu. Výroční zpráva o stavu a rozvoji výchovně vzdělávací soustavy v letech 1995–1996. [online]. Praha: MŠMT, 1996. Dostupné z: http://aplikace.msmt.cz/asp/vv/VZ_MSMT_1995_96.pdf.

ŠVAMBERK ŠAUEROVÁ, Markéta. *Techniky osobnostního rozvoje a duševní hygieny učitele*. Praha: Grada, 2018. ISBN 978-80-271-0470-3.

ŠVAŘÍČEK, Roman a ŠEĐOVÁ, Klára. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Online. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-2620-273-8.

TRNKOVÁ, Kateřina. Žák na málotřídní škole: témata výzkumu. In: *Současné metodologické přístupy a strategie pedagogického výzkumu. Sborník příspěvků 14. konference ČAPV*. [CD-ROM]. Brno, 2006.

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

McNAUGHT, Allan., KNIGHT, Anneyce. *Understanding Wellbeing: An Introduction for Students and Practitioners of Health and Social Care*. Velká Británie: Scion Publishing, 2011. ISBN 978-1908625137.

VORLÍČEK, Radek., KOLLEROVÁ, Lenka., JANOŠOVÁ, Pavlína a JUNGWIRTHOVÁ, Rút. Stresory ve škole z pohledu učitelů a jejich souvislosti s individuálními charakteristikami a vyhořením. *Československá psychologie* [online]. 2022, roč. 66, č. 1, s. 1–14. Dostupné z: <https://doi.org/10.51561/cspsych.66.1.1>.

VOŘÍŠEK, Karel., VYSEKALOVÁ, Jitka., *Jak být přesvědčivý a neztratit se v davu*. Praha: Grada, 2015. ISBN 978-80-247-1428-8.

Vyhláška č. 48/2005 Sb., o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky. 25.01.2005. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2005-48>.

WANG, Ming. Te., DEGOL, Jessica. School climate: A review of the construct, measurement, and impact on student outcomes. *Educational psychology review* [online]. 2016, roč. 28, č. 2, s. 315–352. Dostupné z: <https://doi.org/10.1007/s10648-015-9319-1>.

NATIONAL CENTER FOR CHRONIC DISEASE. Well-being concepts. [online]. Dostupné z: https://www.naspa.org/images/uploads/kcs/WHPL_Canon_WB_Well-Being_Concepts_HRQOL_CDC_2017.pdf.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. Mental health: Strengthening our response. [online]. 2022. Dostupné z: <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/mental-health-strengthening-our-response>.

WILSON, Valerie., MCPAKE, Joanna. *Managing Change in Small Scottish Primary Schools*. Edinburgh: Scottish Council for Research in Education. 1998. ISSN 0969-613X.

ZATLOUKAL, Tomáš. Malotřídní základní školy z pohledu České školní inspekce. *Řízení školy: odborný měsíčník pro ředitele škol*. 2016, roč. 13, č. 7. ISSN 1214-8679.

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). 2004. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561#cast3>.

Základní vzdělávání. NÚV [online]. ©2011–2022. Dostupné z: <https://archiv-nuv.npi.cz/t/zakladni-vzdelavani.html>.

Seznam příloh

Příloha 1 – Informovaný souhlas

Příloha 2 – Polostrukturovaný rozhovor

Seznam obrázků

Obrázek 1 Zdroj: dostupné z: doi.org/10.1159/000353263.

Obrázek 2 Zdroj: dostupné z: <https://www.researchgate.net/publication/309827408>.

Obrázek 3 Zdroj: RANDOLPH, J. Justus., KANGAS, Marjaaana., RUOKAMO, Heli. The Preliminary Development of the Children's Overall Satisfaction with Schooling Scale (COSSS). *Child Indicator Research*. 2009, roč. 2. ISSN 978-80-7392-076-0.

Obrázek 4 Zdroj: dostupné z: <https://doi.org/10.1093/her/17.2.155>.

Seznam tabulek

Tabulka 1 Zdroj: autorka práce

INFORMOVANÝ SOUHLAS

Jana Peroutková

Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy – Učitelství pro 1. stupeň ZŠ

Well-being v malotřídní škole z pohledu absolventů

Vážení rodiče,
obracím se na Vás v souvislosti s diplomovou prací na téma *Well-being v malotřídní škole z pohledu absolventů*. Součástí výzkumné části bude provedení polostrukturovaných rozhovorů s absolventy malotřídních škol různých věkových skupin. Cílem výzkumu je zjistit, jak absolventi vnímali prostředí malotřídní školy, interakce s učiteli a spolužáky a jak tyto faktory ovlivnily jejich well-being. Proto Vás prosím o svolení ke spolupráci s Vaším dítětem. Rozhovor nebude nijak náročný a v případě, že bude nějaká otázka pro Vaše dítě nepříjemná, nemusí odpovídat. Otázky budou otevřené a týkající se pouze tématu s výzkumnou otázkou: Jak absolventi malotřídních škol hodnotí její prostředí a jejich strávený čas v ní.

Průběh výzkumu:

- Dítě se zúčastní individuálního polostrukturovaného rozhovoru, který povede autorka diplomové práce.
- Rozhovor bude trvat přibližně 30 minut a bude probíhat v prostředí školy ZŠ Rynárec dle časové domluvy (nejlépe během odpoledních hodin v rámci února).
- Rozhovor bude nahráván a následně anonymizován. Jména účastníků nebudou nikde zveřejněna.
- Získané informace budou použity pouze v diplomové práci a budou zpracovány anonymně.

Pokud souhlasíte s účastí Vašeho dítěte v tomto výzkumu, prosím o podepsání níže uvedeného souhlasu. V případě jakýchkoli dotazů mě neváhejte kontaktovat.

Děkuji Vám za spolupráci a podporu tohoto výzkumu.

S úctou,

Jana Peroutková

a. Potvrzuji, že jsem si přečetl/a tento informovaný souhlas týkající se výše uvedeného výzkumu a porozuměl/a mu.

b. Prohlašuji, že jsem byl/a poučena o možnosti klást otázky (svému dítěti). Rovněž prohlašuji, že všem výše uvedeným skutečnostem a poskytnutým informacím rozumím a

beru je na vědomí. Nemám žádné další otázky ani nejasnosti a vyslovuji svůj výslovný svobodný souhlas s účastí na výzkumném projektu (svého dítěte).

c. Prohlašuji, že jsem plně způsobilý/á k právním úkonům a jako takový/á prohlašuji, že jsem informován/a o skutečnosti, že má účast v projektu je dobrovolná a jsem oprávněn/a kdykoliv z výzkumného projektu odstoupit.

d. Prohlašuji, že беру на ве́домі́ informace obsažené v tomto informovaném souhlasu a souhlasím se zpracováním mých (dceřiných/synových) osobních a citlivých údajů v rozsahu a způsobem a za účelem specifikovaným v tomto informovaném souhlasu.

Účastník výzkumu:

.....

Místo, Datum, Jméno a Příjmení (tiskacím)

Podpis

Zákonný zástupce účastníka výzkumu:

.....

Místo, Datum, Jméno a Příjmení (tiskacím)

Podpis

Výzkumník:

.....

Jméno a Příjmení (tiskacím)

Podpis

Příloha 2 – Polostrukturovaný rozhovor

OTÁZKY PRO ŽÁKY 6. ROČNÍKU ZŠ (věk: 12-13 let)

Úvodní otázky

1. Co se ti vybaví, když se řekne ZŠ Rynárec? S čím máš tuto školu spojenou?
2. Na jaký zážitek nejraději vzpomínáš? A na jaký naopak ne a proč?
3. Byl/a jsi někdy ve spojené třídě?
4. Jaké to bylo, když jsi přešel/a na větší základní školu? Jaký byl tvůj půlrok na této škole?

Well-being v malotřídní škole

5. Co ti ve škole dělalo radost?
6. Jaké byly paní učitelky a pan ředitel? Co se ti na nich líbilo/nelíbilo? Měl/a jsi pocit, že tě podporují a pomáhají ti?
7. Jaké jsi měl/a spolužáky? Byli jste si blízcí, nebo tam byly nějaké problémy?
8. Jak se cítil/a ve vašem třídním kolektivu? Cítil/a ses dobře nebo jsi měl/a někdy nepříjemný pocit spojený se školou?
9. Měl/a jsi dostatek možností se zapojit do výuky a aktivit?
10. Jak nejčastěji probíhala výuka? Bylo něco, co ti na ní vyhovovalo nebo naopak nevyhovovalo?

Přechod na větší školu a jeho dopad na well-being

11. Jak ses cítil/a během prvních týdnů na nové škole? Bylo pro tebe snadné si zvyknout?
12. Jak se liší vztahy se spolužáky na větší škole oproti malotřídní škole?
13. Jak hodnotíš vztahy s učiteli na nové škole? Máš pocit, že tě znají a věnují se ti podobně jako v malotřídní škole (v Rynárci) nebo jinak? Lépe?
14. Připadáš si na větší škole více nebo méně podporován/a ve svém učení?
15. Jsou na větší škole nějaké věci, které ti chybí z malotřídní školy? Naopak – je něco, co se ti na nové škole líbí více?

Reflexe a celkové hodnocení

16. Když se teď ohlédneš, co ti teď chybí? Co ti naopak nechybí a za co jsi rád(a), že už nemusíš?
17. Jak bys celkově shrnul/a svůj čas v malotřídní škole a jak tě ovlivnil?

OTÁZKY PRO STUDENTY STŘEDNÍCH ŠKOL NEBO UČILIŠŤ (věk: 16-18 let)

Úvodní část

1. Jak vzpomínáš na malotřídní školu?
2. Na jaký zážitek nejraději vzpomínáš? A na jaký naopak ne a proč?
3. Jaké byly tvoje první dojmy, když jsi přešel/a na větší školu po páté třídě? Co bylo pro tebe nejtěžší/nejlehčí?
4. Byl/a jsi někdy ve spojené třídě?
5. Když se teď zpětně ohlídněš, v čem podle tebe spočívá hlavní rozdíl mezi malotřídní školou a větší základní školou (popř. střední školou)?

Well-being v malotřídní škole

6. Jak bys popsal/a atmosféru ve své malotřídní škole? Jak ses tam cítil/a?
7. Jaký byl tvůj vztah s učiteli? Měl/a jsi pocit, že ti věnovali dostatek individuální pozornosti?
8. Jak jsi vnímal/a vztahy se spolužáky? Byla menší skupina žáků výhodou, nebo spíše nevýhodou?
9. Jak se malý kolektiv promítal do třídního klimatu? Cítil/a ses tam bezpečně a podporovaně? Nebo ti to spíše vadilo, že vás bylo ve třídě málo, a tak se učitelé tobě více věnovali?
10. Jak probíhala výuka? Bylo něco, co ti vyhovovalo více než na větší škole?

Přechod na větší školu a jeho dopad na well-being

11. Jak ses cítil/a během přechodu na větší školu? Bylo pro tebe náročné si zvyknout na nové prostředí? Nebo jsi s tím neměl(a) problém?
12. Jak se změnilы tvé vztahy se spolužáky, když ses ocitl/a v mnohem větší třídě? Bylo pro tebe snadné si najít nové přátele? Nebo to bylo pro tebe náročné?
13. Jak hodnotíš přístup učitelů na větší škole oproti malotřídní škole? Máš pocit, že je mezi nimi rozdíl v přístupu k žákům?
14. Připadáš si na větší škole (nebo teď na střední) více nebo méně podporován/a v učení a osobním rozvoji?
15. Existují věci, které ti z malotřídní školy chybí? A naopak – v čem ti větší škola vyhovuje více?

Reflexe a celkové hodnocení

16. Jak bys zpětně zhodnotil/a vliv malotřídní školy na svůj well-being (pohodu) a celkový rozvoj?
17. Jak si myslíš, že tě vzdělávání v malotřídní škole ovlivnilo ve srovnání s ostatními spolužáky, kteří navštěvovali „standardní“ základní školy?

OTÁZKY PRO STUDENTY VYSOKÝCH ŠKOL NEBO PRO PRACUJÍCÍ (věk: 20-23 let)

Úvodní část

1. Jak dnes vzpomínáš malotřídní školu?
2. Na jaký zážitek nejraději vzpomínáš? A na jaký naopak ne a proč?
3. Byl/a jsi někdy ve spojené třídě?
4. Jaký pro tebe byl přechod z malotřídní školy na větší základní školu? Co bylo nejnáročnější?
5. Když s odstupem času porovnáš malotřídní školu s většími školami, které jsi navštěvoval/a později, jaké hlavní rozdíly vidíš?

Well-being v malotřídní škole

6. Jak bys popsal/a celkovou atmosféru v malotřídní škole? Jak ses tam cítil/a?
7. Jaký byl vztah mezi učiteli a žáky? Měl/a jsi pocit, že učitelé přistupovali ke každému individuálně?
8. Jak hodnotíš vztahy se spolužáky v malotřídní škole? Byla menší skupina výhodou, nebo tě to naopak nějak limitovalo?
9. Jak podle tebe velikost kolektivu ovlivňovala třídní klima a celkovou pohodu ve škole?
10. Jaké metody výuky se v malotřídní škole uplatňovaly? Připadalo ti, že ti tento způsob učení vyhovoval?

Přechod na větší školu a jeho dopad na well-being

11. Jak ses adaptoval/a na větší školu po odchodu z malotřídky? Jak dlouho trvalo, než ses cítil/a komfortně? Nebo jsi to nemusel(a) vůbec řešit?
12. Jak se změnilы tvoje vztahy se spolužáky? Bylo snadné zapadnout do většího kolektivu?
13. Jak vnímáš přístup učitelů na větší škole (popř. na SŠ/VŠ) v porovnání s učiteli v malotřídní škole? Přistupovali k žákům/studentům jinak?

14. Máš pocit, že tě malotřídní škola lépe nebo hůře připravila na další vzdělávání? Jak se to projevilo?
15. Existují aspekty malotřídní školy, které ti chybí i dnes? A naopak – v čem pro tebe byla větší škola přínosnější?

Reflexe a celkové hodnocení

16. Jak bys zpětně zhodnotil/a vliv malotřídní školy na svůj osobní a rozvoj?
17. Myslíš si, že vzdělání v malotřídní škole mělo vliv na tvoje současné studijní nebo profesní zaměření?