Univerzita Karlova

Pedagogická fakulta

Katedra speciální pedagogiky

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Příprava učitele na vyučování v malotřídní základní škole

Preparation of teacher at small-class school

Bc. Lenka Mikešová

Vedoucí diplomové práce: PaedDr. Jaroslava Zemková, Ph.D.

Studijní program: Speciální pedagogika

Studijní obor: Speciální pedagogika

2017

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma „Příprava učitele na vyučování v malotřídní škole“ vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Praha 28. 6. 2017

…….

Podpis

Poděkování:

Na tomto místě bych ráda poděkovala své školitelce PaedDr. Jaroslavě Zemkové, Ph.D., která mi ochotně umožnila realizovat zvolené téma, za veškeré cenné rady a trpělivé a přátelské vedení mé diplomové práce. Poděkování patří i mé rodině za jejich nezbytnou podporu a pomoc během celého studia. V neposlední straně patří mé poděkování zaměstnancům ZŠ Dolní Kalná za příjemně strávené chvíle v jejich kolektivu.

Abstrakt

Malotřídní škola je typ školy, ve kterém probíhá souběžná výuka dvou nebo více ročníků v jedné třídě. Tento způsob organizace klade na učitele vysoké nároky na přípravu i průběh celého vyučování. Vedle přímé pedagogické práce tvoří podstatnou část činnosti učitele malotřídní školy práce nepřímá. Sem patří například organizace různých pravidelných i nepravidelných mimoškolních aktivit, které přispívají k naplnění společensko-kulturní funkce školy. Na malotřídní školy lze nahlížet jako na školy alternativní, ve kterých se často uplatňují různé netradiční formy výuky. Hlavním cílem diplomové práce bylo zjistit, jaké konkrétní formy výuky, didaktické pomůcky a prostředky bývají ve výuce nejčastěji používány. Práce si dále kladla za cíl zjistit rozsah nepřímé pedagogické práce a zmapovat spolupráci malotřídních škol se speciálními pedagogy.

Klíčová slova

malotřídní školy, organizační formy výuky, didaktické prostředky, typologie učitele, aktivita, samostatnost, tvořivost

Abstract

Small-class school is a kind of school where two or more classes are taught together. This type of organization is demanding for teachers, their lesson planning and the whole learning process. Important part of small-class teacher's activity is indirect pedagogical work. It means organization of regular or irregular activities which are necessary for socio-cultural function of those schools in a village. It is possible to label small-class schools as alternative schools where unconventional teaching methods are used. Main goal of this thesis was to find out which types of teaching methods and didactic tools are used most frequently in small-class schools. Other goals of this thesis were to describe a range of indirect pedagogical work and co-operation of small-class schools with special pedagogues.

Key words

small-class schools, organizational forms of teaching, didactic tools, types of teachers, activity, pupil's independent learning, creativity

Obsah

1 ÚVOD 1
2 MALOTŘÍDNÍ ŠKOLY 3
2.1 Vymezení malotřídních škol v právních normách České republiky 3
2.2 Vymezení venkova 3
2.3 Historie malotřídních škol 4
2.4 Současný stav vzdělávání v České republice 7
2.4.1 Rozvoj klíčových kompetencí 8
2.5 Malotřídní školy ve strategických a koncepčních dokumentech České republiky 10
2.6 Charakteristika malotřídních škol 12
2.7 Podmínky vzdělávání 14
2.8 Volnočasové aktivity na malotřídních školách 15
2.9 Specifika výuky na malotřídní škole 16
2.10 Rozdělení malotřídních škol dle organizace a počtu tříd 18
2.10.1 Jednotřídní škola 18
2.10.2 Dvoutřídní škola 19
2.10.3 Trojtřídní škola 19
2.10.4 Čtyřtřídní škola 19
2.11 Varianty seskupování tříd do oddělení 19
2.11.1 Varianta A (1+2, 3+4) 19
2.11.2 Varianta B (1+3, 2+4) 20
2.11.3 Varianta C (1+4, 2+3) 20
2.12 Žák na malotřídní škole 20
2.13 Učitel na malotřídní škole 22
2.14 Řízení malotřídní školy 26
2.15 Příklady malotřídních škol v zahraničí 27
2.15.1 Anglie 27
2.15.2 Nizozemsko 28
2.15.3 USA 28
3 OSOBNOST UČITELE 29
3.1 Učitel jako pedagogický pracovník 29
3.2 Profesní kompetence učitele 31
3.3 Typologie osobnosti učitele 34

3.3.1 Typologie učitele podle vztahu k žákům a jejich vedení 34
3.3.2 Döringova typologie 36
3.3.3 Typologie osobnosti učitele podle Caselmanna 37
4 ROZVOJ SAMOSTATNOSTI, TVOŘIVOSTI A AKTIVNÍHO PŘÍSTUPU ŽÁKŮ 38
4.1 Aktivita 38
4.2 Samostatnost 38
4.3 Tvořivý učitel 40
4.4 Tvořivý žák 41
4.5 Faktory podporující a omezující aktivní, tvořivý a samostatný přístup žáků 41
5 PRAKTICKÁ ČÁST 43
5.1 Východiska a cíle výzkumu 43
5.2 Výzkumné otázky 44
5.3 Využité metody 44
5.4 Přípravná fáze 44
5.5 Sběr dat 45
5.6 Interpretace dat 45
6 DISKUZE 63
7 ZÁVĚR 65
8 SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY 67
9 SEZNAM PŘÍLOH 71

1 ÚVOD

Malotřídní školy se na českém území vyskytovaly již od druhé poloviny 18. století, kdy byla zavedena povinná školní docházka. Od té doby prošly značným vývojem, avšak hlavní rys, souběžná výuka více ročníků v jedné třídě, přetrvala dodnes. V současné době může být v České republice jako malotřídní organizován pouze 1. stupeň základní školy. Jako nejčastější typ se na našem území objevuje dvojtřídní malotřídní škola s pěti ročníky.

Na malotřídní školy bývá nahlíženo z různých úhlů pohledu. Obecně bývá vyzdvihována snazší socializace dětí napříč různými věkovými kategoriemi a rodinná atmosféra, která pramení z bližších vztahů mezi zaměstnanci školy, žáky i jejich rodiči, kteří se obvykle vzájemně velmi dobře znají. Na druhé straně se objevují pochybnosti, zda žáci malotřídních škol dosahují požadovaných výsledků vzdělávání, jelikož učitel má oproti plně organizovaným školám méně času na vysvětlení, prohloubení a procvičení učiva. Někdy se o malotřídkách hovoří jako o školách, kde bývá zaměstnán vyšší podíl nekvalifikovaných učitelů. Někteří autoři (např. Průcha 2004) nahlíží na malotřídní školy jako na alternativní typ školy, ve kterém se běžně realizují různé způsoby výuky, včetně netradičních výukových metod. Nejběžnější a nejvyužívanější způsoby výuky na malotřídních školách však nebyly dosud zmapovány, na což poukazuje Trnková (2003). Hlavním cílem diplomové práce proto bylo zjistit, jaké konkrétní výukové formy, prostředky a didaktické pomůcky učitelé malotřídních škol využívají a jak hodnotí jejich efektivitu a přínos pro žáky. Zaměřila jsem se na časovou náročnost přípravy vyučovací hodiny a zdroje, ze kterých učitelé čerpají inspiraci pro přípravu výuky. Zajímala mne i otázka aktuální situace kvalifikovanosti pedagogů na malotřídních školách.

Je známo, že malotřídní školy hrají v obci významnou kulturní a společenskou funkci. Učitelé malotřídních škol se po vyučování běžně podílí na přípravě a organizaci různé pravidelné a nepravidelné mimoškolní činnosti: lektorují kroužky a zájmovou činnost, plánují a pořádají mimoškolní akce, jako například besídky, vystoupení, školní plesy, burzy oblečení, vánoční trhy atd. Tato nepřímá pedagogická činnost má v práci učitele malotřídní školy významné zastoupení. Zmapování rozsahu a pestrosti této nepřímé práce bylo dalším cílem mé diplomové práce.

Výuka ve třídách se spojenými ročníky klade na učitele vysoké nároky jak při přípravě vyučovaní, tak i v jeho průběhu. Učitel i žáci musí projevit určité tvůrčí schopnosti. Žáci musí získat dovednosti potřebné k samostatné práci a aktivní přístup k vyučování. Osvojit si tento

přístup nemusí být pro děti snadné, obzvláště obtížný pak bývá pro děti se specifickými poruchami učení. *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu zdravotního nebo sociálního znevýhodnění: obecná část* hovoří o školním speciálním pedagogovi jako o „nadstavbové činnosti“ (Baslerová 2005, kapitola 8.12.2.3). Pro malotřídní školy platí toto tvrzení obzvláště, ačkoliv v těchto školách bývají běžně integrovaní žáci se speciálními vzdělávacími potřebami. Diplomová práce si kladla za cíl zjistit, zda učitelé malotřídních škol spolupracují se speciálním pedagogem a jestli se jim spolupráce jeví jako přínosná.

Diplomová práce je členěna na sedm kapitol. Po první úvodní kapitole následuje rozsáhlá část věnovaná malotřídním školám: jejich historii, současnému postavení v legislativních a koncepčních dokumentech České republiky, charakteristikám prostředí a specifikům výuky. Zahrnula jsem zde kapitoly věnované charakteristikám role žáka, učitele a ředitele na malotřídní škole. Vzhledem ke společensko-kulturním funkcím školy nechybí ani text věnovaný mimoškolním a volnočasovým aktivitám malotřídních škol. Poslední část nabízí pohled na malotřídní školy ve vybraných cizích zemích. Třetí kapitola je věnována vymezení pedagogického pracovníka dle zákona, osobnosti a typologii učitele dle různých autorů. Čtvrtá kapitola se zabývá tvořivým, samostatným a aktivním přístupem ve výuce učitelů i žáků. Následuje text věnovaný činnostem, které vedou k rozvoji či naopak omezení samostatnosti, tvořivosti a aktivity. Pátá kapitola diplomové práce je tvořena praktickou částí, konkrétně dotazníkovým šetřením. Poslední dvě kapitoly tvoří diskuze a závěr shrnující nejdůležitější poznatky diplomové práce.

2 MALOTŘÍDNÍ ŠKOLY

2.1 Vymezení malotřídních škol v právních normách České republiky

Malotřídní škola (neboli „malotřídka“) je typ školy, ve které jsou jednotlivé ročníky vyučovány v jedné učebně. Jako malotřídní škola může být v České republice organizován pouze 1. stupeň základní školy (Trnková 2013). V současné době jsou malotřídky nedílnou součástí našeho základního školství. Malotřídní školy se vyskytují převážně na venkově v obcích do 1500 obyvatel, kde je nedostatek žáků jednoho ročníku, proto je v jedné třídě spojeno více ročníků. Převažují školy s 1. – 5. ročníkem, ale existují i malotřídky s nižším počtem ročníků. Nejběžnějším typem malotřídky v České republice je dvoutřídní škola (Trnková 2010).

Zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání č. 561/2004 Sb. (školský zákon) hovoří o organizačním členění základních škol na třídy, přičemž nejnižší počet dětí ve třídách je stanoven prováděcím právním předpisem Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy. V malotřídní škole je stanovený minimální počet 13 žáků ve třídě, je však zohledňován demografický vývoj obce a její spádové oblasti a v případě potřeby může být udělena výjimka. V plně organizované škole s 1. stupněm je minimální počet žáků stanoven na 15, v plně organizované základní škole s 1. i 2. stupněm 17 žáků ve třídě (Průcha 2004). Výjimka z nejnižšího počtu žáků ve třídě může být udělena zřizovatelem školy v případě, že „uhradí zvýšené výdaje na vzdělávací činnost školy, a to nad výši stanovenou krajským normativem“ (č. 561/2004 Sb., § 23).

Malotřídní školy se v různé míře vyskytují i v zahraničí.

2.2 Vymezení venkova

Jak bylo zmíněno v předchozí kapitole, malotřídní školy se vyskytují převážně na venkově. V dnešní době není vymezení městského a venkovského území jednoznačné, proto se krátce zaměříme na charakteristiku venkova. Perlín (1999) vymezuje venkov jako prostor zahrnující jak vesnická sídla a okolní krajinu. Z ekonomického hlediska dominuje ve vesnickém sídle zemědělská činnost a významný podíl ekonomicky aktivních obyvatel dojíždí za prací do okolních sídel. Venkovská sídla v České republice jsou vymezena počtem 2000 obyvatel, avšak existují i sídla s větším počtem obyvatel, která mají venkovský charakter. Pojem vesnice není stanoven v české legislativě, ačkoliv se jedná o běžně užívaný název. Typická je nízká hustota vazeb mezi jednotlivými prvky vesnice a nízké sociálně-ekonomické

kontakty. Sociální kontakty jsou však mnohem užší, než je tomu ve městech. Běžná je spolková činnost a společenská aktivita místních občanů. Malotřídní školy bývají ve vesnických sídlech velmi aktivní a plní důležitou společenskou a kulturní funkci. Z pohledu školy je v obci velmi důležitý počet dětí ve školním věku, jelikož určuje její organizaci (Perlín 1999, Trnková a kol. 2010).

2.3 Historie malotřídních škol

Historie malotřídních škol je velmi bohatá, její kořeny sahají k počátkům povinné školní docházky. Abychom si lépe propojili souvislosti a pochopili dnešní pohled na malotřídní školy, podíváme se alespoň stručně na jejich vývoj na našem území.

Malotřídní školy se na našem území vyskytovaly už od zavedení povinné školní docházky, kdy patřily mezi nejčastější typ obecných škol. V roce 1774 zpracoval Johann Ignaz Felbiger školní řád, který byl téhož roku i vydán. Na základě školního řádu byla reorganizována primární škola a zavedena šestiletá povinná školní docházka pro děti ve věku 6-12 let. Vzniklá státní škola existovala trojího typu:

- Triviální škola v obcích – jedno až dvojtřídní škola. Obsahem vzdělávání bylo čtení, psaní, počítání, náboženství, základy hospodaření a průmyslu.
- Hlavní škola v krajích – trojtřídní. Obsahem vzdělávání korespondoval s triviální školou, navíc se vyučovaly základy reálií a latiny, sloh, kreslení a geometrie.
- Normální škola v zemských městech – čtyřtřídní a preparanda. Obsahem vzdělávání byly tytéž předměty jako na hlavních školách ve větším rozsahu. Vyučovalo se výlučně německy.

Žádná z tohoto typu škol neměla tolik tříd, kolik bylo ročníků. V jedné učebně mohlo být na jednoho učitele i 80 žáků. Další třída byla utvářena, pokud do školy docházelo více než 100 žáků. V těchto případech mohl mít učitel k ruce pomocníka (Jůva 2005, Vališová a Kasíková 2007). Největší nevýhodou triviálních malotřídních škol byly redukované učební osnovy. V této době se ještě nepoužíval pojem malotřídní škola, ten byl zaveden až ve školském zákoně v roce 1869, který přinesl ve školství změny v podobě prodloužení povinné školní docházky na osm let a zavedení nových typů škol – obecných a měšťanských. Kvůli nesmírné náročnosti výuky velkého počtu žáků v jedné třídě vznikaly ve druhé polovině 70. let tendence snižování počtu jednotřídních škol (Trnková a kol. 2010).

Na přelomu 19. a 20. století byl nejrozšířenějším typem škol dvojtřídky, ve kterých se zároveň vyučovalo tři až pět ročníků. Šesti až osmitřídní školy tvořily pouhá 2 % tehdejšího počtu škol. Dalším významným historickým milníkem vývoje malotřídních škol bylo vydání Malého školského zákonu v roku 1922, který ustanovoval počty žáků v jedné třídě (Hledíková a kol. 2005). Na počátku 20. století bylo na malotřídky pohlíženo jako na školy, jež poskytují méně kvalitní vzdělání. Objevovaly se návrhy, aby se v malotřídních školách vyučoval stejný obsah učiva, jako ve školách plně organizovaných, za použití zvláštních organizačních forem a metod. Ačkoliv byly tyto návrhy podpořeny výsledky ze zahraničí, nebyly na našem území vyslyšeny (Trnková a kol. 2010).

Stejné osnovy, podle kterých se učili žáci plně organizovaných národních škol, byly v malotřídních školách zavedeny až po vydání nového školského zákona v roce 1948. Tento zákon spojoval primární a sekundární stupeň vzdělání v jednotnou základní školu s devítiletou školní docházkou. V tu dobu byla snaha o potírání rozdílů mezi městskými a vesnickými školami. Označení malotřídní škola bylo nahrazeno termínem škola s menším počtem tříd (Jůva 2005, Trnková 2013). Byla prosazována tzv. „střídavá výuka“, kdy se učitel během vyučovací hodiny musel alespoň 10 minut v kuse věnovat přímé výuce jednoho ročníku, tj. zkoušení, opakování látky, čtení, výkladu a prohlubování nové látky apod. Ostatní ročníky se během této doby věnovali samostatné, tedy nepřímé práci. Sem patřilo například kreslení, čtení, práce na cvičeních atd. Tento systém kladl důraz na soustředěnost žáků na vlastní práci (Trnková 2003).

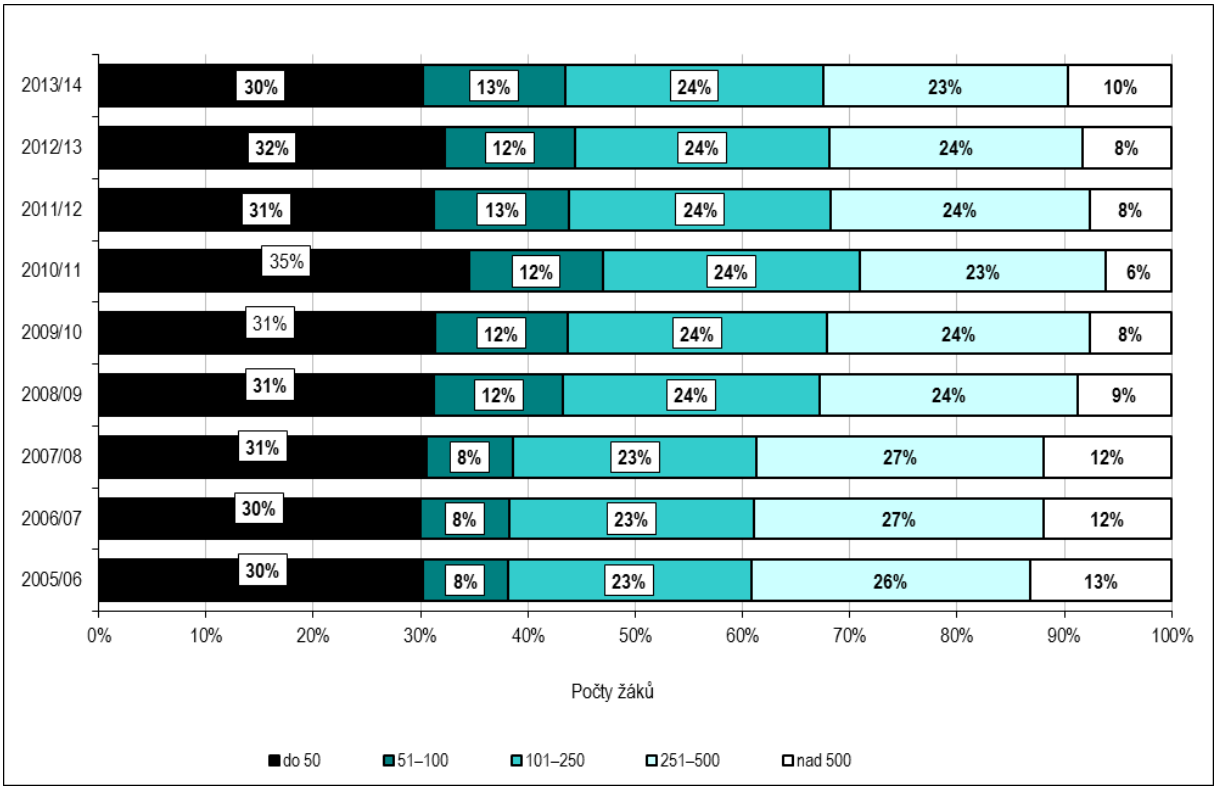
Během padesátých let došlo k revizi učebnic a novele školského zákona, ve kterém se myslelo i na úlevy pro učitele malotřídních škol. Jednou z nich byla kooperace a propojení malotřídek sousedních obcí. Kvůli problémů s dopravou se však model ukázal jako nefunkční.

V šedesátých letech byl vydán nový školský zákon a náročnější učební plán pro první stupně základních škol. Malotřídní školy pro 1. – 5. ročník fungovaly v obcích do 1200 obyvatel a často bývaly podlimitní a ekonomicky velmi nákladné (Trnková 2013). Na konci 60. let došlo v ČSSR ke stagnaci a na mnoha místech k výraznému poklesu přirozeného přírůstku obyvatel. Počty žáků v jedno až dvojtřídkách klesly až o třetinu. V důsledku toho musely být některé školy přeorganizované a počet malotřídních škol vzrostl (Tupý 1978).

V sedmdesátých letech poprvé objevil termín základní škola (Jůva 2005). Během sedmdesátých let docházelo k rušení malotřídních škol, zejména podlimitních jednotřídek. Téměř 2000 obcí přišlo o místní školu (Trnková 2013, Tupý 1978).

Až po uvolnění politické situace v osmdesátých letech se začalo hovořit o tom, jaké negativní důsledky rušení malotřídek přineslo. Malotřídky mohly být znovu obnovovány až po roce 1989. Škola začala být vnímána jako základním indikátorem občanské vybavenosti, na kterou začal být kladen velký důraz. Od školního roku 1996/97 se povinná školní docházka ustálila na devíti letech, což pro malotřídní školy znamenalo organizaci pěti ročníků. Některé malotřídky však nadále udržovaly ročníky čtyři. Zřizovatelem základních škol se stala obec. Opět se začalo diskutovat o ekonomicky náročném provozu malotřídních škol. Ve druhé polovině devadesátých let začalo docházet k poklesu přirozeného přírůstku obyvatel, což vedlo ke snížení počtu tříd i škol (Trnková 2010).

Po roce 2000 se počty malotřídních škol ustálily, tvoří okolo 38 % všech základních škol. Ve statistických údajích MŠMT (výkonová data o školách a školských zařízeních) z let 2005–2014 je zřejmý podíl velmi malých škol s nejvyšším počtem padesáti žáků. Tyto školy tvořily 30-35 % podílu základních škol (MŠMT 2017).



Obr. 1: Struktura základních škol podle počtu žáků ve školním roce 2005/2006-2013/2014 (zdroj: MŠMT http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/statistika-skolstvi/vykonova-data-o-skolach-a-skolskych-zarizenich-2003-04-2013)

Ve školním roce 2004/2005 bylo v České republice 1 484 malotřídních škol, což je více než v letech 1989/1990, kdy na našem území fungovalo 1 118 malotřídek. Je zde patrný nárůst oproti šedesátým a sedmdesátým letům, kdy byl vyvíjen silný tlak na rušení malotřídních škol. Jedním z důvodů pro zvyšování počtu malotřídních škol byla situace, kdy se obce staly zřizovateli základních škol. Mnohé z malých obcí tak získaly možnost obnovit svoji školu (Průcha 2004).

Trnková a kol. (2010) zpracovali v rozsáhlém dotazníkovém šetření údaje z 1275 malotřídních škol na území celé České republiky. Z dat vyplynulo, že největší zastoupení v ČR mají dvoutřídní školy, nejméně je škol trojtřídních. Proporčně odpovídají data informacím, které zveřejnil Ústav pro informace ve vzdělávání v letech 2004/2005. Informace o počtech tříd na malotřídních školách v České republice jsou uvedeny v tabulce č. 1. 70 % těchto škol má pět ročníků 1. stupně ZŠ.

Tabulka č. 1: Počty tříd v malotřídních školách v ČR v letech 2007. Upraveno dle Trnková a kol. 2010

Počet tříd ve škole	**Četnost**	**Relativní četnost (v %)**
1	85	15,8
2	306	57,2
3	116	21,6
4	29	5,4
Celkem	536	100

Trnková a kol. (2010) dále uvádí, že průměrný počet žáků ve škole byl 29,5. 3,9 % dotazovaných škol mělo maximální počet deset žáků, nejmenší škola uvadla sedm žáků. Více než třetinu dotazovaných malotřídních škol (36,3 %) navštěvuje 27-30 žáků. Maximální počet žáků byl 75. Ve školách se objevilo průměrně 12 žáků na jednu třídu.

2.4 Současný stav vzdělávání v České republice

Základním vládním dokumentem, který formuje vládní strategie v oblasti školství, je *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice – Bílá kniha.* Bílá kniha je pojata jako „*systémový projekt, formulující myšlenková východiska, obecné závěry a rozvojové programy, které mají být směrodatné pro vývoj vzdělávací soustavy ve střednědobém horizontu.*“ (Národní, 2001, s. 6). Kromě východisek a předpokladů rozvoje vzdělávací soustavy jsou zde definovány společné otázky a specifické problémy konkrétního stupně vzdělávání (od předškolního po

vzdělávání dospělých) a hlavní strategické směry vzdělávací politiky České republiky. V Bílé knize jsou zformulovány principy kurikulární politiky, ze které vychází druhý hlavní dokument, který definuje ve školství v České republice nejvyšší úroveň vzdělávání, Rámcový vzdělávací program (tzv. RVP). RVP je pro školy závazným dokumentem. Jednotlivé školy vychází z RVP při vytváření Školních vzdělávacích programů (tzv. ŠVP), podle kterých uskutečňují vzdělávání. Bílá kniha a RVP představují státní úroveň kurikulárního vzdělávání, ŠVP školní úroveň. Všechny tyto dokumenty jsou veřejně přístupné.

Pro základní vzdělávání byl vytvořen Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (RVP ZV), který mimo jiné stanovuje principy základního vzdělávání: specifikuje úroveň klíčových kompetencí, kterých by měli žáci dosáhnout na konci základního vzdělávání, vymezuje očekávané výstupy a učivo (tj. vzdělávací obsah), zařazuje průřezová témata, která jsou pro školy závaznou součástí (RVP ZV, 2004, s. 6).

2.4.1 Rozvoj klíčových kompetencí

RVP ZV definuje klíčové kompetence jako „*souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti. Jejich výběr a pojetí vychází z hodnot obecně přijímaných ve společnosti a z obecně sdílených představ o tom, které kompetence jedince přispívají k jeho vzdělávání, spokojenému a úspěšnému životu a k posilování funkcí občanské společnosti.*“ (RVP ZV, 2007, s. 10). Klíčové kompetence, které si žáci osvojí po ukončení základního vzdělávání, nemají finální podobu. Jejich rozvoj pokračuje během středního vzdělávání a dotváří se v průběhu života. Klíčové kompetence se navzájem prolínají, přesahují jednotlivé předměty. Aby se klíčové kompetence utvářely a rozvíjely, je důležité směřovat k nim celý vzdělávací obsah.

Během základního vzdělávání jsou za klíčové považovány tyto kompetence:

- kompetence k učení
- kompetence k řešení problémů
- kompetence komunikativní
- kompetence sociální a personální
- kompetence občanské
- kompetence pracovní (RVP ZV 2007, s. 10).

Charakteristika klíčových kompetencí

1. Kompetence k učení

Vede žáka k poznání smyslu a cíle k učení, vytvoření pozitivního vztahu k učení a ochotě věnovat se dalšímu vzdělávání a celoživotnímu učení. Žák by měl umět zvolit vhodné způsoby, které povedou k efektivnímu učení. Kompetence vede žáky ke schopnosti samostatně pozorovat, experimentovat a kriticky zhodnotit výsledky svého učení, k vyhledávání a třídění informací a jejich efektivnímu využití. Žáci by měli být schopni komplexního nahlížení na jednotlivé obory, propojovat informace a poznatky.

2. Kompetence k řešení problémů

Kompetence vede žáky ke kritickému myšlení, použití logického, empirického a matematického myšlení, vnímání kritických situací a rozpoznávání problému a uvažování o jejich příčinách. Problémy řeší samostatně za pomoci vyhledání vhodných informací. Při řešení problému je žák trpělivý, neodradí jej případný prvotní nezdar.

3. Kompetence komunikativní

Žák se vyjadřuje kultivovaně, je schopen logického vyjádření myšlenek. Naslouchá druhým, zapojuje se do diskuze, argumentuje. Rozumí běžným komunikačním prostředkům, přemýšlí o nich, reaguje na ně a osvojuje si je. Získané komunikační dovednosti využívá v socializaci a navazování vztahů s ostatními lidmi.

4. Kompetence sociální a personální

Žák účinně spolupracuje ve skupině, podílí se na vytváření pravidel, přispívá do diskuze, respektuje názory a postoje ostatních a čerpá z nich ponaučení. S lidmi jedná uctivě, podílí se na příjemné atmosféře, umí poskytnout pomoc nebo o ni sám požádat. Směřuje své jednání k pocitu sebeúcty a uspokojení ze sebe samého.

5. Kompetence občanské

Žák je empatický, respektuje přesvědčení a hodnoty druhých. Odmítá útlak a násilí, uvědomuje si důležitost postavit se proti takovému jednání. Zná svá práva a povinnosti, chápe principy zákonů a společenských norem. Vyhodnotí krizovou situaci a reaguje na základě svých možností. Vnímá environmentální problémy, své jednání směřuje k trvale udržitelnému rozvoji. Respektuje a chrání tradice, kulturní a historické dědictví.

6. Kompetence pracovní

Žák využívá znalostí získaných ve vzdělávacích oblastech s přihlédnutím na další vzdělání a pracovní uplatnění. Plní své závazky a povinnosti za bezpečného a účinného využití materiálů, nástrojů a vybavení. Na výsledky pracovní činnosti přistupuje z různých hledisek: kvalita, funkčnost, hospodárnost, společenská funkce, ochrana zdraví, životního prostředí a kulturních hodnot. Získává základní povědomí o podnikání (RVP ZS 2007, s. 11-13).

Z organizačních důvodů je značná část vyučování ve spojených hodinách malotřídních škol věnována samostatné práci žáků. Tuto činnost z mého pohledu vnímám jako velmi přínosnou pro naplňování klíčové kompetence k učení. Žáci jsou vedeni k vytváření efektivních učebních strategií, plánování činnosti, rozvržení práce a k samostatnému řešení problémů, mnohdy za pomoci vyhledání vhodných informací, což je součást kompetence k řešení problémů. Spojení žáků různých ročníků do jedné třídy vede k naplňování kompetence sociální a personální. Žáci různých věkových skupin se běžně potkávají během vyučování, ve družině, v zájmových kroužcích organizovaných školou a při dalších příležitostech. Prostředí malotřídní školy vnímám jako vhodné prostředí pro osvojování schopnosti vzájemně naslouchat, empatie, tolerance k názorům, postojům a hodnotám ostatních.

2.5 Malotřídní školy ve strategických a koncepčních dokumentech České republiky

Malotřídní školy se mnohdy potýkají s problémy, které úzce souvisí s demografickým vývojem obce. Jedná se zejména o nedostatky v územním plánování, infrastruktuře obce, nabídce pracovních míst a občanské spoluúčasti na samosprávě obcí. Zejména ve velmi malých obcích dochází ke změnám věkové struktura obyvatelstva, celkovému stárnutí a snižování počtů lidí v produktivním věku a dětí (Emmerová 2013). O demografických, ekonomických faktorech a regionálním rozvoji a jejich vlivu na malotřídní školy hovoří i Národní program rozvoje vzdělávání v České republice, tzv. Bílá kniha: „*Poměr počtu žáků na* učitele i pracovníka se mírně zlepšuje. Výraznější změna u základních škol vychází ze dvou hlavních úvah: První je, že neodvratitelný pokles žáků na 1. stupni základních škol bude – vzhledem k „husté“ síti škol (především malotřídních) – rychlejší než pokles počtu škol a učitelů a pracovníků vůbec. Je nepochybné, že tlumení dopadů dalšího „řídnutí“ sítě základních škol na život v malých obcích a jeho souvislosti například s dopravní dostupností budou vyžadovat velmi citlivý přístup, úzce propojený s vývojem sídelní i administrativní struktury České republiky“ (*Národní* 2001, s. 27). Vliv podílu malotřídních škol jako významného faktoru, který ovlivňuje vzdělávací

výdaje a výši jednotkových nákladů na jednoho žáka je diskutován v *Dlouhodobém záměru vzdělávání a rozvoje výchovně vzdělávací soustavy České republiky* z roku 2001. Trend opětovného zřizování malotřídních škol v devadesátých. letech je v *Dlouhodobém záměru* vnímán jako přirozenou součástí sociokulturní identity obce, a i přes svou finanční nákladnost je zde podporován, jelikož se díky němu zvýšil přírůstek základních škol v České republice (2002 s. 12 a 17). Jedním z prioritních úkolů pro oblast základního vzdělávání bylo v roce 2002 „*věnovat soustavnou pozornost problémům malotřídních škol s 1. – 5. ročníkem, i školám plně organizovaným v menších obcích*" (2002 s. 47). *Dlouhodobý záměr* z roku 2002 avizuje některé potencionální problémy malotřídních škol: obtížnost výuky v kolektivu dětí z různých tříd, problémy s vybavením škol a nedostatkem učitelů, kteří obvykle musí do vesnice dojíždět. Je zde zmíněn problém se zavedením výuky cizích jazyků na 1. stupni, který problém nedostatku učitelů vesnických malotřídních škol prohlubuje (2002 s. 82). V *Dlouhodobém záměru vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky na období 2015-2020* není problematika malotřídních škol diskutována. Ačkoliv je v České republice vysoký počet malotřídních škol, jejichž organizace a výuka se od škol plně organizovaných liší, český pedagogický výzkum jim věnuje pouze minimální pozornost (Trnková 2003).

Na začátku roku 2017 schválila Poslanecká Sněmovna i Senát reformu financování českých škol, která by měla vést ke spravedlivějšímu financování. České školství, které je financované systémem normativů, zaznamenává značné rozdíly ve výši finanční podpory na vzdělávání ve stejných typech škol. Malé a malotřídní školy s nižším počtem žáků v jednotlivých ročnících dostaly oproti plně organizovaným školám menší objem peněz. Rozdíly byly zřejmé i v platech učitelů. Po finanční reformě, která vstoupí v platnost ve školním roce 2018/2019, nebudou školy financovány dle počtu dětí, jako tomu bylo doposud, ale na základě odučených hodin. Změna si klade za cíl udržet provoz malotřídních škol i při poklesu žáků a zlepšit podmínky pro učitele. Pomoc regionálnímu školství by měl i kariérní řád učitelů, který schválila Poslanecká sněmovna v dubnu 2017. Kariérní řád by měl přinést atraktivnější podmínky pro mladé začínající učitele, ale i pro zkušené pedagogy. Nová pravidla musí být ještě potvrzena Senátem a prezidentem České republiky (MŠMT 2017).

2.6 Charakteristika malotřídních škol

Na malotřídní školy se obvykle objevují dva velmi rozdílné názory. Na jedné straně jsou malotřídky vnímány jako prostředí s rodinnou atmosférou, kde se v jednotlivých třídách potkávají různě staří žáci. Mezi typické prvky rodinné atmosféry patří například pravidelný kontakt mladších a starších dětí, které se mezi sebou dobře znají, dobrá vzájemná znalost žáků a zaměstnanců školy, hlubší vztahy dlouhodobého charakteru apod. Díky tomu mezi žáky vznikají odlišné sociální vazby než ve velkých základních školách. Věková heterogenita ve třídách vede obvykle k jednodušší socializaci dětí napříč věkovými kategoriemi. Mladší a starší děti se učí vzájemným vztahům, předávají si informace a zkušenosti. Pokud nahlížíme na malotřídní školu jako na metaforu rodinného prostředí, je důležité si uvědomit, že rodinné prostředí nemusí být vždy příjemné a dobré povahy. Stejně jako v rodině si členy skupiny nevybíráme a nelze je vyměnit, v případě problémů není snadné se z prostředí vymanit ani ji po ukončení školní docházky opustit (Emmerová 2013, Trnková 2003, Trnková a kol. 2010).

Současné výzkumy ukazují, že společná výuka dětí různých věkových kategorií v jedné třídě nemusí být nevýhodou, pokud celkový počet dětí ve třídě nepřekročí mezní počet 25–30 žáků (Trnková a kol. 2010). Trnková a kol. (2010) uvádí jako nejčastější nevýhody a problémy malotřídních škol malý počet vrstevníků, se kterými se dítě ve školním kolektivu potkává, což má za následek méně příležitostí pro zdravou kompetici mezi žáky.

Malotřídka se proto jeví jako ideální místo, kde se dítě poprvé setkává se systematickým vzděláváním. Nízký počet žáků ve třídě poskytuje prostor pro individualizovanou výuku a naplňování individuálních potřeb žáků. Na druhé straně se objevují názory, které považují vzdělávání v malotřídních školách jako neefektivní (Emmerová 2013, Trnková 2003, Trnková a kol. 2010).

Kritizovány jsou zejména vyšší finanční a materiální náklady v porovnání s žáky plně třídních škol. Finanční nákladnost se objevuje jako hlavní argument školské správy v návrzích na rušení malotřídních škol. V malotřídních školách jsou potřeba pedagogové se specifickou přípravou. Pedagogické fakulty však v dnešní době připravují své absolventy zejména na práci v plně organizovaných školách. Je poměrně běžné, že v malotřídkách pracují nekvalifikovaní pedagogové. Zpochybňována bývá i úroveň znalostí žáků malotřídních škol (Průcha 2004).

Průcha (2004) uvádí příklady z amerických věkově smíšených tříd, kde je jako největší negativum vnímána zátěž, která je kladena na učitele, jenž v této třídě vyučuje. Zvýšenou zátěž pociťují učitelé při přípravě na vyučování a řízení činnosti žáků během vyučování. Někteří

učitelé vnímají jako problematickou nemožnost procvičit probírané učivo stejně důkladně, jako v plně organizovaných školách se samostatnými třídami.

Další úhel pohledu nabízí fakt, že malotřídní školy mnohdy oproti plně organizovaným školám neoplývají tak bohatým materiálním vybavením a prostředky.

Na druhé straně stojí celá řada výhod, jako je například možnost školní docházky v místě bydliště pro žáky mladšího školního věku, bezpečné, mnohdy až rodinné sociální prostředí, široká a pestrá škála didaktických postupů a učebních pomůcek, které žákům přináší sociální a učební zkušenosti (Trnková a kol. 2010).

Ve srovnání s anonymními městy podléhají vesnice poměrně vysoké sociální kontrole, která se odráží ve vztahu rodičů a školy. Vztahům a způsobech komunikace mezi rodiči a školou se v případové studii věnovala Trnková (2014). Výzkum ukázal, že hlavním komunikačním kanálem jsou pravidelné rodičovské schůzky, které mívají charakter společného shromáždění rodičů, učitelů a ředitele školy, který mívá hlavní slovo. Po úvodní společné části se rodiče obvykle rozdělí do jednotlivých tříd, kde se informují o prospěchu žáků a třídních záležitostech. Konzultační hodiny učitelů nebývají vypsány, rodiče se mohou přijít informovat individuálně. Tuto možnost využívají jen někteří rodiče. V případě, že učitel školy bydlí v místě zaměstnání, může snadno navázat osobní kontakt s rodiči i mimo školní prostředí. Z průzkumu rovněž vyplývá, že hlavním rizikem spolupráce mezi učiteli a rodiči je sociální situace ve vesnici a přítomné klepy. Tento problém může ovlivnit řadu učitelů v rozhodování, zda bydlet v místě pracoviště. Významnou roli hraje povaha a zkušenosti učitele a znalost prostředí. Pro komunikaci s rodiči je obecně výhodné okamžité řešení vzniklého problému. Studie dále zjišťovala, v jaké roli vůči škole se vidí sami rodiče. Celorepublikové šetření ukázalo, že je to především role zákazníka a výchovného partnera. Z pohledu rodičů je nejdůležitější pozitivní vztah mezi učiteli a žáky, kdy mají žáci chuť do učení a škola pro ně není stresovým prostředím. Rodiče oceňují i ochotu učitelů věnovat se žákům nad rámec výuky.

V budovách malotřídních škol bývá mnohdy zřizována také školní družina a mateřská škola. Existence mateřské školy a školní družiny hraje velký vliv při rozhodování matek o budoucí školní docházce svého dítěte. Otevření mateřských škol často pomáhalo založit nebo obnovit malotřídní školu v obci (Emmerová 2013). V dotazníkovém šetření zpracovaném Trnkovou a kol. (2010) uvedlo 56 % dotazovaných malotřídních škol v ČR integraci s mateřskou školou, školní družinou a školní jídelnou. 7,8 % základních škol bylo spojeno pouze se školní družinou a školní jídelnou.

2.7 Podmínky vzdělávání

Při zjišťování podmínek vzdělávání na určité škole je velmi důležitým aspektem materiálně-technické zajištění vzdělávání. V současné době jsou zavedené standardy technického vybavení, které musí základní škola splňovat, avšak vlastní tělocvična a školní jídelna nejsou samozřejmou součástí školy. Různá úroveň škol je vidět ve vybavení učebnicemi a didaktickými pomůckami, učebnami, pracovnami, nábytkem apod. Dotazníkové šetření v roce 2007 ukázalo, že zástupci malotřídek a zřizovatelů hodnotí materiálně technické vybavení škol jako dobré až uspokojivé. Nejlépe bylo hodnoceno počítačové vybavení škol, učebnice a didaktické pomůcky. Nejhůře byla hodnocena dostupnost tělocvičny, školní pozemek a zahradu, kuchyň a jídelnu. Ukázalo se, že ředitelé malotřídních škol poměrně často nemají vlastní pracovnu a sdílí prostory s ostatními učiteli (Trnková 2007).

Dalším důležitým měřítkem při posuzování podmínek vzdělávání je personální zajištění výuky. Malotřídní školy vykazují oproti plně organizovaným školám větší počet nekvalifikovaných učitelů. Při posuzování dat je vhodné přihlédnout k velikosti pedagogických sborů. Pokud jsou v pedagogickém sboru malotřídní školy pouze dva učitelé, oba nekvalifikovaní, vykazuje škola 100 % nekvalifikovaných učitelů. Tyto údaje mohou zkreslit celkový pohled na situaci. V roce 2014 bylo na 1. stupni základních škol zaměstnáno 3,6 % nekvalifikovaných učitelů (Jelen a kol. 2014).

Sledováním kvality vzdělávání se zabývá Česká školní inspekce. V jejích výročních zprávách není vyčleněna a specifikována situace malotřídních škol, pokud nedojde k výraznému vybočení v určitém ohledu. Trnková (2007) se zabývala podmínkami vzdělávání na malotřídních školách a analyzovala výroční zprávy České školní inspekce. Ukázalo se, že podmínky vzdělávání na malotřídních školách byly v těchto letech odlišné od podmínek na školách plně organizovaných. Výrazné rozdíly se objevily v možnostech financování škol zřizovateli. Finanční prostředky státního rozpočtu nestačily v malých školách pokrýt náklady na pořízení nových školních pomůcek a učebnic. Velmi záleží, zda mohly být tyto výdeje dofinancovány prostředky zřizovatele. V rozpočtech malých obcí se jednalo o poměrně náročnou finanční zátěž.

Potvrdil se i problém vyššího počtu nekvalifikovaných pedagogů na malotřídních školách. Výuka praktických a výchovných předmětů bývá často pokryta vychovatelkami školní družiny nebo učitelkami mateřských škol integrovaných se ZŠ. Zde se obvykle jedná zejména o řešení doplnění úvazků pedagogických pracovníků škol. Dle Trnkové a kol. (2010) bylo v dotazovaných malotřídních školách zaměstnáno 31,1 % plně kvalifikovaných učitelů. 18 %

učitelů studovalo při zaměstnání kvalifikační vysokoškolské studium. Z výzkumu Trnkové a kol. (2010) vyplynulo, že v malotřídních školách jsou často zaměstnávání další odborní pedagogičtí pracovníci: asistenti pedagoga, logopedi či externí učitelé cizího jazyka s nižším úvazkem.

Trnková a kol. (2010) se zabývali různými zdroji financování malotřídních škol. Dle výzkumu investují obce do malotřídních škol v průměru 12,4 % svého rozpočtu. 99,9 % malotřídek potvrdilo obecní rozpočet jako zdroj financování. Některé dotázané školy uvedly i jiné zdroje financování: sponzorské dary firem (33,4 %), granty (25,7 %), sponzorské dary občanů (21,4), rozvojové projekty (4,1 %) a jiné zdroje (8,3 %). Zdá se, že malotřídky jsou poměrně aktivní ve shánění finančních prostředků.

Jak již bylo zmíněno, na základě současné legislativy jsou malotřídní školy financovány podle počtu žáků ve škole. Právě nízký počet žáků může být potencionální příčinou zrušení školy v obci. Jednotlivé školy se s touto hrozbou vyrovnávají různými způsoby, při nichž se snaží oslovit rodiče potencionálních žáků. Nejméně formální, ale nejúčinnější cestou, je přímá komunikace s rodiči, která může probíhat přes mateřskou školu, nebo formou osobních kontaktů. Školy někdy lákají na nabídku svozů do školy a další výhody. Dalším způsobem je písemná a online prezentace, ať už na webových stránkách, nebo v tisku, na letácích a pozvánkách. Značné množství škol volí prezentaci formou různých akcí, jako je den otevřených dveří, akce pro rodiče s dětmi, prezentace ŠVP a podobně (Trnková a kol. 2010).

2.8 Volnočasové aktivity na malotřídních školách

Malotřídní školy plní v obci také společensko-kulturní funkci. Učitelé malotřídních škol se po skončení výuky věnují pořádání různých společenských akcí a zejména organizování zájmové činnosti dětí, jelikož v obci mnohdy chybí středisko volnočasových aktivit. Dle výzkumů se pedagogové malotřídek podílejí na prezentaci obce, pořádání společenských událostí (například plesů), přípravu obědů pro občany obce, vedení knihovny a kroniky obce, organizování zájmových kroužků a aktivit pro děti. V obci bývá podobná angažovanost školy v socio-kulturních aktivitách očekávaná (Trnková 2013). Do organizování mimoškolních aktivit bývají zapojeni i rodiče. Běžně se podílí například na organizování školních plesů.

Školy obvykle nabízí různé volnočasové aktivity organizované po vyučování a mnohdy se stávají jedním z center dění v obci. Péči o děti a základní formu výchovy mimo vyučování zajišťují školní družiny, které mohou fungovat během školního roku i o prázdninách. Důvěrně

známé prostředí školy obecně poskytuje žákům možnost realizovat všechny typy volnočasových aktivit (odpočinkové a rekreační činnosti, zájmové aktivity, společensky prospěšná činnost) (Pávková 2002). Volnočasové aktivity organizované školou jsou buď pravidelné (např. zájmové kroužky organizované po vyučování) nebo jednorázové (pravidelného i nepravidelného charakteru). Mezi běžně pořádané jednorázové aktivity patří besídky, koncerty, divadelní představení, výlety, programy organizované při významných událostech (např. vítání občánků, různá výročí apod.), drakiády, táboráky a jiné aktivity. Mezi těmito aktivitami se najdou jak programy určené pouze pro žáky školy a jejich rodiče a příbuzné, tak programy pořádané pro širokou veřejnost.

Školní družina může podle zákona č. 190/1993 Sb. zřizovat pravidelné zájmové útvary (kroužky) pro děti i další zájemce, kteří nejsou zapsaní k pravidelné docházce do školní družiny. Činnost kroužků je členům poskytována za finanční úplatu, která může být použita na neinvestiční náklady (například nákup materiálu, odměn apod.) nebo na odměnu lektorům kroužků, kterými v malotřídních školách bývají často učitelé, vychovatelé nebo další zaměstnanci školy (Pávková 2002). Mezi pravidelnou zájmovou činnost, kterou zaměstnanci škol pořádají, patří například výtvarné, pohybové a dramatické kroužky, kroužek výpočetní techniky, výuka cizích jazyků, doučování, hra na hudební nástroje, turistické či zdravotnické kroužky. Zájmová činnost bývá určena především žákům základní školy, ale i dětem z mateřské školy nebo veřejnosti. Organizování zájmové činnosti bývá často hodnocena jako zátěžová činnost. Rodiče žáků se na jejím organizování podílí spíše méně (Knotová a Trnková 2007).

2.9 Specifika výuky na malotřídní škole

Výuka ve vyučovací hodině malotřídní školy může být členěna na přímé a nepřímé vyučování. Během přímého vyučování je stěžejní role učitele, který je zdrojem informací a hlavním organizátorem činnosti. Na začátku se učitel věnuje aktivizaci dosavadních znalostí a zkušeností žáků, poté přechází k vysvětlování látky a jejímu prohlubování procvičováním. Zpětná vazba probíhá často formou otázek. Nepřímé vyučování spočívá v samostatné práci žáků a mělo by být založeno na diskuzních a bádání žáků (Národní ústav odborného vzdělávání 2017). Aby mohl žák samostatně pracovat, musí si osvojit několik stěžejních dovedností. Důležité je věnovat pozornost zadaným instrukcím a schopnost koncentrace na vlastní práci a svůj ročník. Pro děti s vývojovými poruchami učení je tento systém velmi náročný. V malotřídních školách se realizují různé způsoby výuky, avšak zatím neexistují výzkumy, které by ukazovaly na nejběžnější a nejvyužívanější způsoby. V heterogenních věkových

skupinách málo početných tříd totiž vzniká prostor pro různé i netradiční metody výuky (Trnková 2003). Je však očividné, že vyučovací hodina na malotřídní škole přináší potřebu samostatné práce žáků. Využívají se různé organizační formy a metody výuky, zejména samostatná práce žáků, párová nebo skupinová práce, projektová výuka, práce na počítačích a podobně. Pro efektivní učení je velmi důležitá včasná zpětná vazba. Zároveň je důležité najít optimální poměr mezi přímou výukou a samostatnou prací žáků (Emmerová 2013).

Třídy malotřídních škol jsou početně velmi malé a poskytují prostor pro individuální kontakt učitele se žáky. Během vyučování vzniká možnost projevit se všem žákům. V malé třídě lze snadněji udržet kázeň. Velikou výhodou je rodinná atmosféra a prostředí, kdy se mezi sebou znají velmi dobře všichni žáci, ale i žáci a zaměstnanci školy. Děti bývají tolerantnější a snáze se adaptují na školní prostředí (Trnková 2004).

Příprava a samotná organizace výuky na malotřídní škole je pro učitele obtížná. Učitel zajišťuje v rámci jedné vyučovací hodiny výuku více ročníků zároveň. Někdy bývají souběžně vyučovány dva různé předměty. Zatímco mezi učitelem a jedním ročníkem probíhá přímé vyučování, druhý ročník se mezitím věnuje samostatné práci. Osvojit si tento styl nemusí být pro děti snadné. Je důležité, aby byli žáci schopni koncentrace a samostatnosti. Je důležité, aby rodiče získali vhled do specifického stylu výuky na malotřídní škole a byli schopni rozhodnout, zda je nezbytná domácí příprava a procvičování probraného učiva (Trnková 2004).

Trnková (2003) se zabývala porovnáváním průběhu výuky v zahraničních malotřídních školách a požadavcích, které jsou kladeny na žáky během vyučování. Ve Skandinávii nebo Rakousku se v malotřídních školách běžně objevuje práce ve skupinách a projektová výuka s důrazem na řešení reálných problémů. Od žáků je očekávána aktivní participace, samostatnost během řešení zadaných úkolů, a tedy odpovědnost za proces učení se. Zajímavé je, že se napříč různými státy občas zapojují do projektové výuky i občané vesnice. Obdobnou zkušenost s nastavením výuky mohu potvrdit i z vlastní dvouleté praxe učitelky na malotřídní škole.

Popsaná výuka věkově heterogenních skupin žáků v jedné třídě, souběžné vyučování dvou a více tříd a aplikace specifických forem a metod učení je v západní Evropě považováno za alternativní a inovativní způsob vyučování. Malotřídní školy mají několik kladných alternativních pedagogických znaků, které ve své publikaci shrnuje Průcha (2004):

- **Skupinové vyučování** – v malotřídkách se oproti plně organizovaným školám objevuje mnohem častěji. Učitel vyučuje během jedné hodiny více ročníků souběžně, tak, aby byly všechny ročníky zaměstnány svojí vlastní prací a vzájemně se nerušily.

- **Otevřená třída** – kdy se žáci jednotlivých ročníků spojují pro některé předměty dohromady.

- **Vznik skupin s rovnocennou úrovní vzdělání** – jedná se o situaci, kdy jednotliví žáci z různých tříd a ročníků mohou dosáhnout v určitém předmětu stejné úrovně znalostí a dovedností, a mohou se učit dohromady.

- **Sociální kooperace** – je rozvíjena zejména v situacích, kdy jsou žáci zaměstnáni různými úkoly. Při práci musí brát ohledy na ostatní spolužáky a nevyrušovat je. Zároveň spolu žáci častěji spolupracují.

- **Kulturní a společenská funkce v obci** – je velmi důležitým aspektem, který má kořeny už v samých počátcích malotřídních škol. Malotřídky se díky mimoškolním aktivitám nestávají pouhým článkem ve vzdělávacím systému.

2.10 Rozdělení malotřídních škol dle organizace a počtu tříd

Tupý (1978) vysvětluje možnosti organizace malotřídek, ve kterém se vzdělávají žáci prvního až pátého ročníku ZŠ:

2.10.1 Jednotřídní škola

Se dvěma, třemi, čtyřmi až pěti ročníky. Všechny ročníky jsou vyučovány souběžně jedním učitelem. Učitel musí naplňovat stejné vzdělávací a výchovné cíle, jako učitel v plně organizované škole, proto jsou na něj kladeny velmi vysoké nároky na přípravu a organizaci vyučování. Zároveň nesmí učitel opomenout individuální přístup k jednotlivým žákům. Výhodou takto organizované školy může být dobrá vzájemná znalost učitele, žáka a jeho rodinných příslušníků a malý heterogenní kolektiv dětí. Nevýhodou je izolovanost učitele, který na této škole vyučuje.

2.10.2 Dvoutřídní škola

Se třemi, čtyřmi nebo pěti ročníky, kdy jsou třídy organizované do dvou oddělení po dvou a třech třídách. Oproti jednotřídní škole zde dochází k dialogu učitelů a jejich menší izolovanosti. Dvoutřídní škola s se čtyřmi ročníky bývá považována za nejvíce optimální typ malotřídní školy.

2.10.3 Trojtřídní škola

Se čtyřmi nebo pěti ročníky. V případě malotřídní školy se čtyřmi ročníky probíhá spojená výuka pouze v jedné třídě, ostatní ročníky jsou osamocené. V případě pěti ročníků se nejčastěji objevuje typ s jedním osamoceným ročníkem a dvou oddělení po dvou třídách, ale existují i formy organizace spojení ročníků v jednom oddělení a více samostatných tříd.

2.10.4 Čtyřtřídní škola

S pěti ročníky. Ke spojení tříd dochází pouze v jednom oddělení, ostatní ročníky jsou vyučovány samostatně.

2.11 Varianty seskupování tříd do oddělení

Tupý (1978) uvádí možnosti seskupování tříd do oddělení v malotřídních školách se čtyřmi ročníky a jejich výhody a nevýhody:

2.11.1 Varianta A (1+2, 3+4)

V této variantě je v jednom oddělení souběžně vyučován 1. a 2. ročník, ve druhém oddělení 3. a 4. ročník. Výhody tohoto seskupení jsou zejména výchovné působení učitele, jelikož dochází ke spojení věkově blízkých žáků a didaktické hledisko, kdy se může učitel specializovat na výuku v konkrétních ročnících. Blízkost ročníků umožňuje učiteli vyučovat v cyklech, to znamená, že podobné nebo blízké učivo nižšího ročníku je zároveň opakováním pro vyšší ročník. Učitel může používat stejné pomůcky, které mohou zůstat ve třídě na trvalo. Pro žáky nižšího ročníku může mít učivo vyšší třídy motivační a inspirativní charakter. Nevýhody tohoto seskupení se mnohdy ukazují v prvním pololetí v 1. ročníku, který nemá zkušenosti se samostatnou prací, což může zároveň komplikovat přímou práci učitele se 2. ročníkem.

2.11.2 Varianta B (1+3, 2+4)

Spojení ročníků existuje ve variantě 1. a 3. třída a 2. a 4. třída. Oproti variantě A již mají vyšší ročníky obou oddělení podstatné zkušenosti se samostatnou prací a zároveň není mezi žáky velký věkový rozdíl. Výhodou varianty B je větší diferenciace vzdělávacích obsahů jednotlivých tříd v oddělení a rozdílné formy a metody práce se žáky, které neodvádí pozornost žáků druhého ročníku. Lze využít možnosti pomoci vyššího ročníku mladším spolužákům. Nevýhodou této varianty uskupení je větší nejen časová náročnost na přípravu učitele a nutnost použití odlišných didaktických pomůcek. Zároveň je důležité uvědomit si rozličnou úroveň schopnosti jednotlivých žáků, což může vést ke členění na 4 skupiny žáků – schopnějších a slabších v každém ročníku.

2.11.3 Varianta C (1+4, 2+3)

Ročníky jsou seskupeny do oddělení s 1. a 4. ročníkem a oddělení se 2. a 3. ročníkem. Toto uskupení je výhodné zejména pro 1. ročník, jelikož 4. ročník si již osvojil veškeré návyky a dovednosti potřebné k samostatné činnosti. Věkový rozdíl žáků je však již značný, což klade na učitele specifické nároky. Učitel v seskupení 1. a 4. ročníku vyučuje dva okrajové ročníky, na které je kladena větší pozornost, pro což vzniká díky rozdílnému obsahu vzdělávání i odlišným formám a metodám práce prostor. Žáci 1. ročníku mají méně vyučovacích hodin, což je výhodné pro 4. ročník, který získává 2 hodiny individuálního vyučování. V oddělením s 1. a 4. ročníkem se obvykle nevytváří jeden třídní kolektiv. Uskupení 2. a 3. ročníku je co do charakteru velmi podobné variantě A, avšak s většími rozdíly v obsahu učiva. Vyučování oddělení se 2. a 3. ročníkem je pro učitele méně náročné, než v oddělení s 1. a 4. ročníkem.

V současné době existují malotřídní školy s 1. – 5. ročníkem 1. stupně ZŠ. Seskupení jednotlivých ročníků do oddělení je založeno na podobném principu a variantách. Existuje například varianta dvou oddělení, případně může být jeden ročník vyučován samostatně.

2.12 Žák na malotřídní škole

Výzkumy zahraničních autorů zaměřené na žáky malotřídních škol shrnuje Trnková (2003). Jedním z důležitých témat, které je diskutováno nejen v pedagogických kruzích, je srovnání výsledků žáků malotřídních škol se žáky škol plně organizovaných. Nezřídka se setkáváme s názory, že žáci malotřídek dosahují slabších výsledků. V minulosti mohly tyto názory pramenit z krácených osnov, které měly malotřídky až do roku 1948. V dnešní podobě

školství, která klade důraz zejména na klíčové kompetence žáků, je situace rozdílná. Výzkumy, inspekční zprávy a výsledky národních srovnávacích testů v České republice, Anglii, Skandinávii a USA ukazují, že žáci malotřídek dosahují obvykle stejných standardů, jako žáci plně organizovaných škol. Průcha (2004) porovnával výsledky zahraničního výzkumu v oblasti efektivnosti malotřídních škol jako alternativy ke školám běžně organizovaným. Data ze zahraničí ukazují, že malotřídky mají pozitivní vliv na učení žáků, kteří se v nich vzdělávají.

U žáků malotřídních škol bývají podtrhovány dobré podmínky pro vytváření sociálních vztahů a vytváření postojů a návyků. U starších dětí je běžně rozvíjen pocit odpovědnosti pomocí mladším žákům. Starší žáci se mnohdy musí vyrovnat s povinnostmi a složitějšími úkoly. Mladší žáci si vy starších spolužácích vytváří vzory. Pozorování starších spolužáků jim mnohdy pomáhá pochopit různé učební úkoly. Mezi mladšími i staršími žáky dochází k vzájemnému pochopení a respektování práce druhých. Na druhou stranu může dojít i k negativním zkušenostem, například subjektivnímu zafixování třídní či školní role, např. outsidera (Trnková 2003). V osmi malotřídních školách byla analyzována forma vzájemného hodnocení žáků, kterou školy v praxi skutečně realizují. Jako hlavní výhody vzájemného hodnocení žáků v heterogenní skupině byly popsány zejména následovné:

- Stimulace vývoje žáků, vzájemné hodnocení během procesu i ve výsledku.
- Rozvíjení sebevědomí žáků, vedení ke správnému poskytování zpětné vazby.
- Sociální učení mladších žáků od starších spolužáků, přejímání rolí.
- Zlepšení schopnosti přijímat zpětnou vazbu od okolí.
- Zapojení pasivnějších žáků do procesu hodnocení.
- Rozvoj komunikace, pravidel diskuze.
- Stimulace dlouhodobé paměti.
- Umění ocenit a vážit si práce spolužáků.
- Nácvik sebehodnocení

Vzájemné hodnocení žáků není samozřejmost, tuto dovednost se žáci učili postupně, od dvojic a malých skupinkách po třech až pěti žácích až po velké skupiny (Metodický portál RVP 2017).

Trnková (2003) dále poukazuje na možnosti vzájemného podněcování a soutěživosti mezi žáky, které se na malotřídních školách ukazují jako omezené a mohou mít dopad při přechodu do plně organizované školy. Na druhou stranu v malotřídních školách vznikají často skupiny kamarádů, které mají více heterogenní charakter co do pohlaví a věku, než je tomu u větších škol. Zde se děti obvykle uskupují do homogenních skupin (věkových i dle pohlaví). Žáci malotřídních škol sami obvykle nahlíží na nízký počet žáků ve škole jako na přirozenou

věc, kterou nevnímají negativně. Žáci různých ročníků se běžně potkávají při vyučování, o přestávkách, projektových výukách, ve školní družině, ve školní jídelně, během zájmových činností a dalších četných aktivitách školy. Společně strávený volný čas využívají žáci běžně k různým hrám.

Přechod z prostředí malotřídní školy na druhý stupeň plně organizované větší školy bývá pro žáky stresový z mnoha pohledů. Roli hraje osobní hledisko, kdy žáci dospívají a dostávají se do fáze dospívání spojené s procesem osamostatňování. Osobní růst je spojen i s nutností dojíždění do školy a případné orientace ve větším městě. Ze sociálního hlediska dochází často k úplné změně školy, a tedy i učitelů, spolužáků a kamarádů. Žáky malotřídek čeká vbudování pozice v novém kolektivu, což může být poměrně dlouhodobý proces. Pomocnou ruku mohou podat bývalí starší spolužáci, kteří navštěvují v nové škole vyšší ročník. Další rovina je pedagogická, kdy se objevují nové předměty a vyučování získává odbornější ráz (Trnková 2003).

2.13 Učitel na malotřídní škole

Trnková a kol. (2010) ve svém výzkumu zjistili, že ve většině dotazovaných škol činil pedagogický sbor 6 nebo 7 zaměstnanců, z toho byli 3 nebo 4 pedagogové zaměstnaní na základní škole. Převládá obecný názor, že takto malé kolektivy mají často tendenci být uzavřené a upadat do rutinní činnosti. Na druhou stranu bývá pozitivně hodnocena a oceňována úroveň komunikace na malotřídních školách, která úzce souvisí s možností fungující spolupráce. V malém kolektivu dochází k plynulému a kontinuálnímu toku informací na úrovních učitel-učitel i učitel-žák. Ukázalo se, že pedagogičtí pracovníci malotřídních škol bývají v častém úzkém kontaktu s pracovníky jiných malotřídních škol, vzájemně si vyměňují informace, zkušenosti a nápady. Komunikace mezi nimi mívá neformální podobu. Spolupráci potvrdilo 72 % škol, přičemž se jednalo zejména o oblasti různých kulturních a sportovních akcí pro žáky a výlety. Objevuje se také předávání zkušeností při řízení škol, spolupráce v oblasti metodiky (tvorba školních vzdělávacích programů a příprava na přechod žáků na 2. stupeň ZŠ a pořádání vzdělávacích kurzů a setkání (Trnková a kol. 2010).

Na malotřídní školy se někdy nahlíží jako na izolované jednotky. Výše popsaná spolupráce a komunikace více škol pomáhá potencionální izolovanost odbourat. V době moderních technologií, jako je internet a telekomunikační sítě, je vzájemný kontakt usnadněn. Pedagogickou práci usnadňují tematické webové portály, kde mohou učitelé najít a sdílet metodiky práce, pomůcky, inspiraci atd. Vyhledat dostupné materiály však může být časově

náročné. A právě čas je jednou z věcí, kterou hodnotí učitelé malotřídních škol jako nedostatkovou (Trnková a kol. 2010).

Dalším zajímavým aspektem je problematika kvalifikovanosti učitelů malotřídních škol, která byla nastíněna v předchozí kapitole. Učitel 1. stupně základní školy získává odbornou kvalifikaci vysokoškolským vzděláním získaným studiem, které stanovuje Zákon o pedagogických pracovnících (č. 563/2004 Sb., § 7). Jak už bylo zmíněno, malotřídní školy se někdy potýkají s problémy získat kvalifikované pedagogy, kteří by byli schopni přizpůsobit se specifickým podmínkám výuky na malotřídních školách. Mezi hlavní důvody patří nízké platové ohodnocení, snížené úvazky, náročnost práce v malotřídní škole, nutnost dojíždění a problémy spojené s nízkou atraktivitou obce, ve které se škola nachází (např. vybavenost obce a její poloha, slabý ekonomický potenciál). Dle třetiny dotazovaných ředitelů malotřídních škol neprojevil o místo učitele nikdo kvalifikovaný zájem. Část ředitelů kladně hodnotí práci nekvalifikovaných učitelů, jejichž přirozený pedagogický talent nesouvisí se získaným vysokoškolským titulem. Tato situace se týká nejen učitelů, ale i dalších pedagogických pracovníků školy, tj. těch, kteří vykonávají přímou pedagogickou činnost s dětmi (vychovatel, speciální pedagog, školní psycholog, metodik prevence, asistent pedagoga). Práce a role pedagogických pracovníků školy na malotřídních školách nebývá oddělena, ale naopak se velmi často prolíná a je vykonávána stejnými osobami. Ačkoliv nebývají třídy malotřídních škol naplněné a počet žáků bývá nízký, jsou na učitele kladeny vysoké nároky. Potřeba zorganizovat výuku ve třídě, kde je spojeno více ročníků a adekvátně zaměstnat děti staví učitele malotřídních škol do specifické situace, která se liší od výuky v plně organizovaných školách s jedním ročníkem ve třídě. Je velmi důležité, aby na tuto práci byli učitelé připravováni jak během kvalifikačního studia na vysoké škole, ale i v dalším vzdělávání. Možnost dalšího vzdělávání nebývá všem učitelům otevřena, ať už z nedostatku finančních prostředků, nebo kvůli dopravní izolovanosti školy. Roli může hrát i fakt, že v době nepřítomnosti některého z učitelů není snadné zajistit suplování (Trnková a kol. 2010).

Další specifikum oproti plně organizovaným školám je situace, kdy na jednu třídu malotřídní školy nepřipadá jeden učitel. Pedagogičtí pracovníci mívají různé úvazky a učitelé mnohdy dobírají úvazky ve školní družině nebo jako asistenti pedagoga, nebo naopak vychovatelé doplňují své úvazky výuku nejčastěji výchovnými předměty (Trnková a kol. 2010).

Nyní se zaměříme na profesní dráhu a kariérní fáze učitele na malotřídní škole. Model vývojových fází učitele shrnuje Long (1999) takto:

- Počáteční fáze kariéry (*career entry)* – tato fáze je popsána jako období entuziasmu díky nově získanému statusu autority a odpovědnostem. Učitel musí zvládnout řadu nových úkolů: organizaci třídy, navázání efektivního vztahu s žáky, zavedení a zlepšování výukových materiálů apod. V počáteční fázi kariéry dochází ke střetu představ začínajícího učitele s realitou a ke snahám k ukotvení se v nové roli.

- Stabilizační fáze (*the stabilization phase)* je období, kdy se učitel již blíže seznámil se svým okolím (se studenty, třídami, školou jako institucí) i denní rutinou. Díky tomu se stává stabilnějším. Učitel nalézá svůj výukový styl, je flexibilnější při řízení třídy.

- Ve fázi experimentování a diverzifikace (*experimentarion and diverzification*) je učitel ukotven ve své roli a získává důvěru ve své schopnosti, což umožňuje prostor pro zkoušení nových přístupů, výukových metod a materiálů. Fáze experimentování poskytuje prostor pro sebehodnocení.

- Fáze přehodnocení (*reassessment)* často vychází z nenaplněných ambicí učitelů ve fázi experimentování a diverzifikace. Učitelé se cítí frustrováni a rozpolceni mezi přáními a požadavky, někteří zažívají pocit kreativní stagnace či vyčerpání. Učitelé mívají tendence používat zaběhnuté rutinní postupy.

- Ve fázi vyrovnanosti a odstupu (*serenity and relational distance*) klesají učitelovy ambice a tendence dokazování něčeho okolí nebo sobě a zároveň zažívá pocity větší jistoty a klidu. Vývojem prochází vztahy mezi učitelem, žáky a kolegy, kdy učitel udržuje větší odstup, než tomu bylo dříve. Motivovanější učitelé mohou zůstat otevřeni novým zkušenostem, více se zaměřují na úroveň studentů, materiálů a úkolů. Méně motivovaní učitelé udržují zažitou rutinu.

- Fáze uvolnění (*disengagement*) je charakteristická opouštěním kariéry učitele z různých důvodů (odchod do důchodu, změna zaměstnání, výchova dětí atd.). Do této fáze se

velmi často dostávají frustrovaní a vyhořelí učitelé. Učitel je v této fázi ovlivňován také mimoškolními faktory, například rodinou, koníčky, životní fází.

Výzkumným projektem zaměřeným na aktivní a pasivní fázi kariéry učitele na malotřídních školách se ve Finsku v letech 2003-2005 zabývali Pietarinen a Meriläinen (2011). Všichni dotazovaní učitelé popisovali jako velmi aktivní a významnou úvodní fázi kariéry učitele. Mezi aktivizační faktory patřily nejčastěji snaha o získání role autonomního učitele, socializace ve skupině učitelů, čerpání zkušeností a inspirace z různých škol nebo možnost stát se ředitelem malotřídní školy v nízkém věku. Přibližně po třech letech se učitelé dostávají do pasivní fáze kariéry. Výzkum potvrdil, že profesionální růst úzce souvisí s významnými osobními událostmi a soukromým životem. Aktivní fáze kariéry bývá zahájena růstem vlastních dětí nebo kariérou partnera. Narození dítěte a péče o něj, stejně jako nemoc či úmrtí v rodině bývají spouštěčem pasivní fáze kariéry učitele.

Malotřídní škola poskytuje velmi flexibilní prostředí a prostor pro kreativitu, inovaci a aktivizaci učitelů při organizování výuky a učebních procesů ve věkově smíšených třídách. V malém učitelském sboru se při snaze zkvalitnit práci ve škole zapojují obvykle všichni učitelé. Na druhou stranu neposkytuje malotřídní škola příliš možností se profilovat a specializovat. Učitelé dále uvedli, že se necítí být dostatečně profesně připraveni na neobvyklé situace, které mohou na malotřídních školách nastat.

Stabilní fáze byla dle učitelů charakterizována postupným upadáním do rutinních činností, vůči kterým si učitelé budují individuální strategie. Jako velmi účinné se ukázalo přijetí nového učitele do pedagogické komunity, avšak může docházet k tomu, že se nováček sžije se starými zaběhlými postupy, aniž by si toho všiml.

Někteří učitelé mohou být aktivizováni změnou prostředí a přechodem do jiné školy. Zde mohou být učitelé motivováni výhledem na získání lepší funkce (např. stát se ředitelem školy), či se více zapojovat do dění školy nebo se více realizovat ve výuce určitého předmětu. I v nové škole však může nadšení brzy opadnout.

Jako motivační a aktivizační označovali dotázaní učitelé možnost dalšího vzdělávání, ať už se jednalo o krátkodobé nebo dlouhodobé kurzy celoživotního vzdělávání (Pietarinen a Meriläinen 2011).

Již za první republiky se učitelé malotřídních škol podíleli na správě obce a organizování různých společenských aktivit (účast v zastupitelstvu obce, psaní kronik, pořádání plesů atd.). I v dnešní době se od učitelů malotřídek očekává, že budou po vyučování věnovat čas pořádáním aktivit pro děti a obec (Trnková 2011). S ohlédnutím na výše zmíněnou

problematiku kvalifikovanosti těchto učitelů a mnohdy komplikované možnosti dalšího vzdělávání, platových podmínek a nízký počet pedagogických pracovníků ve škole, se nejedná o jednoduchý úkol.

2.14 Řízení malotřídní školy

Jak již bylo zmíněno, role a kompetence jednotlivých pracovníků malotřídních škol se často kříží, doplňují a nezřídka bývají i překračovány. Základem řízení školy je efektivní řízení, plánování, koordinace, kontrola a hodnocení. Výkonnost školy je ovlivňována kvalitou managementu školy. Vedení školy musí efektivně řídit politiku školy, lidi, proces výuky a zdroje. V prostředí malotřídních škol, kde je obtížné dostát všem těmto cílům, hraje velkou roli osobnost ředitele (Trnková a kol. 2010).

Mezi hlavní problémy, se kterými se obecně ředitelé malotřídních škol každoročně potýkají, patří obavy o dostatečný počet žáků a s tím související zisk finančních prostředků, udržení pedagogických pracovníků, zajištění technické a materiální vybavenosti školy, náročná administrace školy, která je obsahem stejnocenná velkým školám, avšak s mnohem nižším počtem pracovníků, zvládnutí několika rolí, které ředitelům malotřídních škol vznikají a spoustu dalších situací, které jsou pro malotřídky charakteristické. Role ředitele školy je typicky doplněna poměrně vysokým učitelským úvazkem, zajištění materiálně-technického zázemí školy a školských zařízení a činností v kulturně-společenské sféře (Trnková a kol. 2010).

Ředitelé malotřídních škol uvádí, že manažerská činnost spojená s řízením školy zabírá průměrně okolo 23 hodin týdně, zatímco přímá pedagogická činnost mezi 16 a 17 hodinami týdně. Data ukazují, že nejvíce času věnují ředitelé vesnických malotřídek administrativě a ekonomické agendě, nejméně pak činnosti týkající se plánování a rozvoje. V oblasti administrativy se jedná o následující činnosti (seřazené od nejčetnější po nejméně četné): administrativa, statistiky, BOZP, vyřizování pošty, vnitřní směrnice, zpracování dokumentace, správní řízení, požární ochrana, pracovní smlouvy, spisová dokumentace, legislativa, výroční zprávy, zápis z porady, zápis žáků, kronika, archiv a matrika. Z ekonomické agendy je to ekonomika, rozpočet a kontrola, mzdové podklady, objednávání pomůcek, podklady pro účetnictví, vyřizování faktur, vedení účetnictví, žádosti o dotace pokladna, inventury a ostatní neinvestiční výdaje. Mezi další oblasti, kterými se ředitelé malotřídních škol zabývají, patří komunikace (se zřizovatelem a partnery, prezentace školy, sponzoring, jednání s úřady, informační technologie, zastupitelstvo, marketing a informování), řízení a koordinace

pedagogického procesu, správa a provoz, personalistika a organizování. Kvůli nízkému počtu zaměstnanců v malotřídních školách nemívají ředitelé moc možností, jak delegovat jednotlivé administrativní a ekonomické úkoly na jiné osoby (Trnková a kol. 2010).

Dotazníkové šetření, které se zaměřovalo na chtěné a nucené priority v činnosti ředitelů malotřídních škol, ukázalo, že mezi nejvíc chtěné priority patří pedagogická činnost, ekonomika a administrativa. Mezi hlavní nucené priority, které v reálu převažují, patří v administrativa, ekonomika a pedagogická činnost (seřazeno od nejvíce prioritního po méně prioritní). Autorky výzkumu uvádí jako dva hlavní činitele rozporu v prioritách kurikulární reformu a převedení škol na právní subjektivitu. V případě kurikula je tvorba školních vzdělávacích programů pro malotřídní školy vítanou změnou, avšak velice náročnou, až přesahující možnosti jednotlivých škol. Právní subjektivita škol přinesla na jedné straně svobodu, na druhé straně vyšší nároky na administrativu a kontrolní monitoring (Trnková a kol. 2010).

Na rozdíl od ředitelů plně organizovaných škol zůstává ředitelům malotřídek více hodin vyučování. Navíc se ředitelé malotřídek často potýkají s řešením úkolů, které do jejich popisu práce dle zákona nepatří. Typickým jevem je nedostatek času, nemožnost delegace úkolů na kolegy a s tím spojeného přetížení (Trnková a kol. 2010).

2.15 Příklady malotřídních škol v zahraničí

Jak bylo naznačeno v předchozích kapitolách, na malotřídky bývá v České republice nahlíženo jako na neperspektivní až upadající typ školy. V západní Evropě je pohled poněkud odlišný. Vzhledem k pozornosti a důrazu kladenému na regionální politiku a obce jsou malotřídní školy považovány za aktuální téma. Stejně jako v České republice, je i v zahraničí poměrně vysoký počet malotřídek (Průcha 2004).

2.15.1 Anglie

Situací malotřídních škol (v angličtině označováno termínem *small school*) v dlouhodobém časovém horizontu 25 let se ve svém review zabývala Hargreaves (2009). Výsledky šetření ukázaly na úspěšné plnění až překračování vládních a inspekčních standardů a požadavků na vzdělávání. Žáci malých vesnických škol dokonce dosahovali lepších výsledků v porovnání s vrstevníky z větších a městských škol. Tyto školy také vykazovaly oproti velkým městským školám inovativnější přístup, zejména díky zapojení pedagogů. V roce 2000 bylo v anglickém venkově 30 % státem zřízených základních škol 1. stupně (tzv. *primary school*),

přičemž 87,5 % žáků žilo do vzdálenosti 2 km od školy. Šetření překvapivě poukázalo na lepší dopravní dostupnost škol na venkově než v anglických městech.

Wright a Osborne (2007) vnímají velmi kladně příležitosti k navázání dobrých vztahů uvnitř malých venkovských škol mezi zaměstnanci školy, žáky a jejich rodinou. Zdůrazňují, že zejména pro mladé nové učitele může být zatěžující tlak, který na ně klade okolí a míra zodpovědnosti. Je velmi důležité, aby měli tito učitelé oporu nejen ve vedení školy. Za jeden z největších nedostatků malých venkovských škol v Anglii je považována jejich finanční nákladnost (Norfolk Schools 2017).

2.15.2 Nizozemsko

Veenman (1996) ve své práci, která se zabývá věkově smíšenými školami v Nizozemsku i zahraničí, uvádí jako největší nevýhody malotřídních vesnických škol nedostatek času, který má učitel na výklad a procvičení učiva, vyšší pracovní zátěž, méně prostoru pro individuální přístup k jednotlivým žákům, nedostatek materiálů, které lze ve výuce využít a také obavy rodičů, že jejich dítě, jenž absolvovalo základní vzdělání v malotřídní škole, nedosáhne vzdělání vysokoškolského.

2.15.3 USA

Studie amerického autora Lowe (2006) poukazuje na palčivý problém venkovských malotřídních škol, kterým je kritický nedostatek kvalifikovaných učitelů. Nejdůležitějším kritériem, které je posuzováno při zaměstnávání učitelů ve školách, je schopnost zajistit efektivní a atraktivní výukové prostředí. Malé venkovské školy ve spolupráci s obcemi se snaží nabídnout učitelům zejména příjemné pracovní prostředí a zatraktivnit pracovní podmínky tak, aby školy přilákaly co nejlepší možné pedagogy. Jako hlavní pozitiva bývají oceňovány úzké vztahy mezi učiteli, žáky a místní komunitou, které přispívají k efektivnější práci učitelů. Významnou roli hraje také angažovanost učitelů nad rámec standardní výuky (Barley a Beesley 2007).

3 OSOBNOST UČITELE

Z výše uvedeného textu vyplývá, že pozice učitele na malotřídní škole není zejména pro začínající učitele jednoduchou záležitostí. Pozice učitele na malotřídce sebou přináší mnohem více povinností a činností nad rámec profese, než je tomu u plně organizovaných škol s více zaměstnanci. Setkala jsem se s názory společnosti, že pracovní doba učitele začíná okolo půl osmé a končí ve dvanáct, kdy si dojde na oběd a odchází domů. Z vlastní zkušenosti dvouleté praxe v roli učitelky na malotřídce mohu tyto mylné představy vyvrátit, jelikož paní učitelky malotřídních škol mívají kromě svého plného učitelského úvazku i menší úvazek ve školní družině. Není neobvyklé, že jejich den začíná rolí vychovatelky v ranní družině, pokračuje výukou žáků a několikrát v týdnu následuje vedení zájmových kroužků, případně pomoc ve školní družině. Den končí ve sborovně diskuzí s kolegy nad připravovanými akcemi školy, ať už pro žáky, nebo obec a širokou veřejnost. Poté následuje příprava na vyučovací proces, který je jádrem učitelovy činnosti.

Výuka ve třídě, kde jsou spojeny dva nebo více ročníků, klade mnohem větší nároky na přípravu i průběh samotné vyučovací hodiny. Organizační důvody neumožňují přímou výuku učitele a jednoho ročníku během celého vyučování, a žáci se proto musí postupně seznamovat se samostatnou prací a osvojovat si potřebné schopnosti a dovednosti. Samostatná práce žáků je velmi složitým a komplexním procesem, který vyžaduje pečlivou a promyšlenou přípravu.

Osobnosti a typologii učitele, jeho profesním kompetencím a rozvoji aktivní, samostatné a tvořivé činnosti žáků je věnován následující text.

3.1 Učitel jako pedagogický pracovník

Pojmy „pedagogický pracovník“ a „učitel“ se v textu vyskytují velmi často, proto se nejprve podívejme, jak je chápány a vykládány zákonem České republiky a literaturou.

Zákon č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících definuje v § 2 pedagogického pracovníka jako osobu, která „*koná přímou vyučovací, přímou výchovnou, přímou*

speciálněpedagogickou nebo přímou pedagogicko-psychologickou činnost přímým působením na vzdělávaného, kterým uskutečňuje výchovu a vzdělávání na základě zvláštního právního předpisu (dále jen "přímá pedagogická činnost"); je zaměstnancem právnické osoby, která vykonává činnost školy, nebo zaměstnancem státu, nebo ředitelem školy, není-li k právnické osobě vykonávající činnost školy v pracovněprávním vztahu nebo není-li zaměstnancem státu. Pedagogickým pracovníkem je též zaměstnanec, který vykonává přímou pedagogickou činnost v zařízeních sociálních služeb.“

Přímou pedagogickou činnost vykonává:

- učitel,
- pedagog v zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků,
- vychovatel,
- speciální pedagog,
- psycholog,
- pedagog volného času,
- asistent pedagoga,
- trenér,
- metodik prevence v pedagogicko-psychologické poradně,
- vedoucí pedagogický pracovník.

Pedagogický slovník (Průcha a kol. 1998, s. 261) hovoří o učiteli jako o základním činiteli vzdělávacího procesu. Učitel je kvalifikovaným pedagogickým pracovníkem, který musí být pro výkon povolání pedagogicky způsobilý. Mezi základní povinnosti učitele patří organizace, příprava, řízení a výsledky vzdělávacího procesu. Učitel se podílí na vytváření třídního klimatu a edukačního prostředí a organizaci a koordinaci žáků. V současné době je kladen důraz na sociální roli učitele v interakci se žáky, rodiči, v kolektivu učitelů a s komunitou.

Vališová a Kasíková (2007) hovoří o učitelství jako o tradiční intelektualizované profesi, jejíž hlavní náplní je duchovní činnost a předávání kulturního dědictví mezi generacemi. Role učitele s sebou nese nutnost celoživotního vzdělávání a nabytí dovedností, které se během let výkonu povolání mění. Být učitelem znamená být osobností, čemuž se nelze nijak naučit. Učitel musí být schopen poznávat, rozumět a umět.

Kalhous a Obst (2000) zdůrazňují náročnost učitelské profese, zejména kvůli mnoha vnějším faktorům, které ovlivňují průběh a výsledek vyučovacího procesu. Na učitele jsou mnohdy kladeny velmi rozmanité a protichůdné požadavky, přičemž není vždy snadné posoudit, zda při jejich plnění uspěl.

Zajímavý pohled na učitelskou profesi nabízí Vašutová (2007), podle které by měl učitel vystupovat jako reprezentant a znalec své profese a snažit se dosáhnout úrovně experta na výchovu a vzdělávání. Bohužel tak tomu vždy není. Některým učitelům chybí dostatek profesního sebevědomí a účinné argumentace, kterou by podpořili své požadavky. Učitelství by nemělo být vnímáno jako poslání, ale jako kvalifikované odborné povolání zaměřené na vzdělávání a výchovu mladé generace.

Osobnost učitele je chápána jako obecný model, který je charakteristický zejména psychickou determinací a jejíž utváření je velmi složitý proces. Věda, která se zabývá osobností učitele, se nazývá pedeutologie (Dytrtová 2009).

3.2 Profesní kompetence učitele

Vašutová (2007, s. 25) chápe pojem kompetence jako „*způsobilost, schopnost, dovednost, příslušnost nebo pravomoc.*“ Ve vztahu učitelskému povolání jsou kompetence chápány jako nezbytné schopnosti a dovednosti, které vedou k efektivnímu výkonu profese.

Taxonomií klíčových kompetencí se zabývalo mnoho autorů, například Kyriacou (2012, s. 21-22). Dle něj můžeme základní pedagogické kompetence definovat takto:

- **Plánování a příprava** – schopnost vhodně volit výukové cíle vyučovací hodiny, volba cílových výstupů, kterých mají žáci dosáhnout a volba nejúčinnějších prostředků k dosažení zvolených cílů.
- **Realizace vyučovací jednotky (hodiny)** – schopnost účinně zapojit žáky do učebního procesu.

- **Řízení vyučovací jednotky (hodiny)** – schopnost udržet pozornost žáků, motivace žáků k aktivní činnosti během vyučování.
- **Klima třídy** – schopnost vytvořit a udržet u žáků pozitivní postoje k vyučování.
- **Kázeň** – schopnost udržet ve třídě pořádek a dovednosti k řešení nežádoucího chování žáků.
- **Hodnocení prospěchu žáků** – dovednost hodnotit výsledky žáků.
- **Reflexe vlastní práce a evalueace (sebehodnocení)** – schopnost reflektovat vlastní práci s cílem budoucího zlepšování.

Další pohled na členění profesních kompetencí nabízí Vašutová (2007), podle kterého jsou nejdůležitější tři kompetence:

- **Osobnostní kompetence** – Její podstatou je morální aspekt a osobní odpovědnost učitele za žáka a jeho výsledky ve vzdělávání. Osobnostní složku dále tvoří nezbytná kreativita, kritické myšlení, schopnost řešení problémů a týmové spolupráce, dovednost navrhnout a iniciovat změnu. Významnou roli hraje empatie, tolerance a všeobecný přehled.
- **Předmětová kompetence** – Tato kompetence spočívá v osvojení takové míry kvalitativních a kvantitativních profesních znalostí, která je nezbytná pro výuku na konkrétním stupni školy. Nejedná se pouze o znalost dané látky, ale o zvládnutí metodologie a dovednost předání poznatků do výuky. Má interdisciplinární přesah.
- **Profesně pedagogická kompetence –** Podstatou této kompetence je výchovně-vzdělávací činnost učitele. Tvoří ji dvě složky. První z nich spočívá ve znalostech teoretických a aplikovaných pedagogických věd a příbuzných oborů, druhou složku představuje praktické zvládnutí profesních činností pedagoga.

Švec (1999) dále hovoří o těchto kompetencích:

- **Psychopedagogická kompetence –** osvojení si vyučovacích strategií a metodik, organizace výukové činnosti žáků atd.
- **Komunikativní kompetence** – zvládnutí efektivní komunikace se žáky, rodiči a dalšími komunikačními partnery.
- **Diagnostická kompetence** – schopnost používat pedagogickou diagnostiku žákova výkonu, stylů učení apod.

- **Rozvíjející kompetence** – například schopnost sebereflexe, využití informačních technologií, projektování atd.

Novotová (2008) se zabývala hodnocením profesních kompetencí učitele pedagogy primárních škol. Při výzkumu vycházela z výše uvedené taxonomie kompetencí dle Vašutové, kterou aktualizovala a doplnila o kompetence, které se objevily po zavedení školské reformy. Respondenti hodnotili jednotlivé klíčové kompetence na pětistupňové škále od 1 do 5, přičemž 1 znamenalo klíčovou kompetenci, 5 kompetenci nedůležitou. V tabulce č. 2 lze vidět, jaké kompetence považovali učitelé za nejvýznamnější.

Tabulka č. 2: Nejvýznamnější dílčí kompetence podle hodnocení učitelů. Upraveno dle Novotová 2008.

	průměr
❖ ***Psychodidaktické kompetence:***	
➢ Motivovat žáky k poznávání	1,11
➢ Vést žáky k řešení problémů	1,36
❖ ***Pedagogické kompetence:***	
➢ Vytvářet příznivé sociální klima ve třídě	1,07
➢ Vést žáky k sebepoznávání, sebeúctě a sebevýchově	1,11
➢ Vést žáky ke kázni a sebekázni	1,14
➢ Rozvíjet u žáků sociální a komunikativní kompetence	1,29
➢ Řešit výchovné problémy ve třídě	1,29
❖ ***Komunikační kompetence:***	
➢ Umět komunikovat se žáky	1,04
➢ Znát pravidla zdravé komunikace	1,32
➢ Umět komunikovat s rodiči	1,34
❖ ***Organizační a řídící kompetence:***	
➢ Plánovat a řídit výuku	1,25

➢ Znát různé způsoby organizace výuky a umět je používat	1,50
❖ ***Diagnostické a intervenční kompetence:***	
➢ Diagnostikovat individuální potřeby žáků	1,14
➢ Diagnostikovat výsledky učení žáků	1,25
➢ Pomáhat žákům se specifickými vzdělávacími potřebami	1,39
➢ Znát možnosti prevence a nápravy sociálně patologických jevů a umět je používat	1,46
❖ ***Předmětové kompetence:***	
➢ Mít znalosti oborů, které se uplatňují v učivu na 1. stupni ZŠ	1,25
➢ Umět vyhledávat nové informace k učivu	1,46
➢ Ovládat specifické metody vyučovacích předmětů	1,50
❖ ***Osobnostní kompetence:***	
➢ Kladný vztah k žákům	1,07
➢ Stabilita osobnosti a psychická odolnost	1,07
➢ Charakterové vlastnosti	1,36

3.3 Typologie osobnosti učitele

V kapitole věnované povolání učitele a jeho profesním kompetencím byla několikrát zmíněna osobnost učitele, na které mnohdy závisí průběh i výsledky vzdělávacího procesu. Existuje několik typologií, které dělí osobnost učitele dle různých faktorů.

3.3.1 Typologie učitele podle vztahu k žákům a jejich vedení

Je obecně prokázáno, že děti reagují na odměny, tresty, pochvaly, napomenutí a požadavky od různých osob odlišně. Od jedněch je přijímají, zatímco u druhých mohou zaujmout odmítavý přístup až odpor. Mezi hlavní faktory, na kterých závisí míra přijetí, patří situační podmínky a vzájemný postoj učitele s dětmi. Styl výchovy hraje v tomto procesu klíčovou roli. Celkovým způsobem výchovy dětí je jeho hlavními formami se zabýval americký psycholog Kurt Lewin, který definoval tři základní styly:

- autoritativní (neboli autokratický, dominantní, diktátorský),
- liberální (nezasahující, slabé vedení),
- demokratický (sociálně integrační)

Každý z těchto tří stylů působí na prožívání a chování dětí zcela odlišně. Demokratický neboli sociálně integrační styl výchovy je obecně považován za nejvhodnější a bývá i nejlépe přijímaný žáky (Čáp 1993).

Autoritativní typ řízení výuky

V autoritativním (neboli autokratické, dominantním, diktátorském) stylu výchovy zaujímá učitel velmi dominantní a direktivní postoj. Zkušenosti, názory a úsudky učitele jsou rozhodující, na požadavky a přání dětí není brán zřetel. Učitel neposkytuje prostor pro iniciativu žáků a diskuzi, klade důraz na striktní dodržení požadavků. Častými prostředky učitele jsou hrozby a tresty.

Žáci pod autoritativním vedením podléhají vyššímu napětí, mohou se u nich projevit agresivní a dominantní postoje vůči ostatním v kolektivu. Jejich pracovní tempo závisí na přítomnosti vyučujícího. Žáci jsou obvykle submisivní, nebo naopak společně projeví vůči autoritativní osobě agresivní chování. Žáci se snaží upoutat učitele, získat ocenění, pochvalu.

Liberální typ řízení výuky

Pro liberální styl (neboli nezasahující, slabé vedení) je typické velmi slabé vedení. Učitel klade velmi málo požadavků a je nedůsledný při kontrolování plnění. Liberální styl je typický u začínajících učitelů, kteří ještě nenalezli nebo si nejsou zcela jisti ve své koncepci výchovně-vzdělávacího procesu. Objevuje se u pasivních a vnitřně nejistých učitelů.

Také žáci podléhající liberálnímu stylu výchovy bývají nejistí či zmatení. Obvykle jej upřednostňují před autoritativním stylem, avšak pociťují nespokojenost s nedostatečnou organizací společných činností.

Demokratický typ řízení výuky

Učitel, pro jehož práci je charakteristický demokratický (neboli sociálně integrační) styl, poskytuje dětem prostor pro jejich iniciativu, tvořivost a samostatnost, je otevřený diskuzi. Mnohdy předkládá více návrhů řešení, ze kterých si mohou žáci vybrat. Učitel působí spíše příkladem než použitím příkazů, trestů a zákazů. Pokud využije sankcí, tak vyváženě a spravedlivě.

Demokratický typ řízení výuky vykazuje lepší výsledky v chování žáků a jejich pracovních výsledcích. Žáci se učí adekvátně reagovat na rozumné požadavky, rozvíjí se jejich postoj k práci i chování ve skupině.

3.3.2 Döringova typologie

Kohoutek (2017) popisuje 6 typologií osobností učitele dle W. O. Döringa. Jedná se o jednu z nejčastěji užívaných typologií, která souvisí s vyučovacím stylem učitele.

Náboženský typ

Jedná se o charakterově spolehlivého učitele, který bývá často vážný a uzavřený. Nemívá smysl pro humor a dětskou hru. Nedokáže se přiblížit žákům, jeví se jim jako pedantský, nudný, puntičkářský. Náboženský typ posuzuje své činy a pohnutky z hlediska smyslu života, vyšších principů, víry v Boha. Existují dva podtypy náboženského typu učitele: pietistický (více citový) a ortodoxní (více intelektuální).

Estetický typ

U estetického typu převažuje emoční složka (city, intuice) nad racionální (myšlení, jednání). Dokáže se vcítit do osobnosti žáka a utvářet ji, preferuje tvořivý přístup žáků ve výuce. Existují dva podtypy estetického typu učitele: aktivně tvořivý (utváří osobnost žáků, ale nebere dostatečné ohledy na jejich individualitu) a pasivně receptivní (přihlíží k individualitě žáka a rozvíjí v něm specifické potřeby, mezi žáky bývá velmi oblíbený).

Sociální typ

Jedná se o trpělivý, vstřícný a tolerantní typ, který se věnuje všem žákům. Nebývá náročný a přísný, mnohdy se spokojí i s nižší úrovní vědomostí a dovednost žáků. Mezi žáky bývá oblíbený, avšak může mít problémy s udržením kázně. Snaží se vést žáky k aktivnímu občanství, tj. vychovávat společensky prospěšné lidi. Pro sociální typ jsou nejdůležitější pozitivní citové a psychosociální vztahy, altruismus, filantropie.

Teoretický typ

Hlavním předmětem zájmu teoretického typu učitele je vyučovaný předmět a teoretické poznatky. Není pro něj podstatné poznat individualitu žáka a porozumět jeho osobnosti, často klade velké nároky na znalosti a dovednosti žáků, kteří z něj mohou mít strach. Teoretický typ učitele se mnohdy věnuje výzkumné činnosti a publikaci.

Ekonomický typ

Ekonomický typ učitele bývá často úspěšným metodikem, jehož hlavním cílem je dosáhnout u žáků maximálních výsledků, avšak s minimálním vynaložením úsilí. Ekonomický typ vede žáky k samostatné práci. Bývá velmi praktický, avšak na úkor fantasie a originality žáků. Klade důraz na užitečné, vzdělání chápe jako rozvoj praktických a užitečných vědomostí a dovedností.

Mocenský typ

U mocenského typu učitele převažuje snaha o prosazení vlastní osobnosti, názorů, postojů, nápadů atd. Zajímá se o uznání, moc a vliv. Bývá velmi náročný, kritizuje, trestá. Žáci se ho obávají, což mocenský typ učitele mnohdy uspokojuje.

3.3.3 Typologie osobnosti učitele podle Caselmanna

T. Caselmann dělí osobnost učitele podle orientace pedagogické práce učitele, na jejímž základě vyčleňuje dvě typy osobnosti: **logotrop** (zaměřuje se na vyučovaný předmět, klade důraz na vzdělání žáka) a **paidotrop** (orientuje se zejména na žáka a utváření jeho osobnosti) (Kohoutek 2017).

Typologii osobnosti učitele ve vztahu k malotřídním školám nebylo v literatuře věnováno mnoho prostoru. Specifické, mnohdy až rodinné klima malotřídní školy klade důraz na psychosociální vztahy mezi učiteli a žáky, kteří se navzájem velmi dobře znají. Je zřejmé, že učitel působící na malotřídní škole musí umět dobře a efektivně zorganizovat souběžnou výuku několika ročníků tak, aby se jednomu mohl plně věnovat a druhý pracoval samostatně. V jednotlivých ročnících je méně žáků, než v plně organizovaných školách a učiteli tak vzniká prostor pro individualizaci výuky a přizpůsobení potřebám žáků. Samostatná činnost žáků, která tvoří podstatnou část vyučovací hodiny, vyžaduje motivaci, aktivní a tvořivý přístup žáků. Rozvoji samostatnosti, aktivní činnosti a tvořivosti žáků je věnována následující kapitola.

4 ROZVOJ SAMOSTATNOSTI, TVOŘIVOSTI A AKTIVNÍHO PŘÍSTUPU ŽÁKŮ

Učitelství je profesí, která vyžaduje nutnost neustálého dalšího vzdělávání a profesního rozvoje. Není obtížné získat nápady na inovaci a rozvíjení výuky, mnohem obtížnější bývá tyto nápady realizovat, přenášet do výuky a rozvíjet je. A pokud se to podaří, vytrvat a zdolávat různorodé obtíže, ať už administrativního, organizačního, sociálního, nebo osobního charakteru. Nezdary mohou vést k demotivaci učitele a jeho stagnaci či rezignaci. Učitel, který se snaží inovovat vyučování a lépe ho přizpůsobit individuálním potřebám žáků, může narazit na řadu rizik a dilemat (např. riskování nezdarů, vyvažování mezi starým a novým, reflexe vlastní sociální pozice a role, věrnost primárnímu poslání – výuce žáků) (Lazarová 2005).

4.1 Aktivita

Maňák (1998, s. 4) definuje aktivního žáka jako takového, který se „*spontánně nebo uvědoměle zúčastňuje vyučování, je duševně čilý, avšak výsledkem jeho činnosti nemusí být vlastní, samostatné řešení úkolu, problému, situace.“* Ve výchovně-vzdělávacím procesu vykazuje aktivní žák zvýšenou intenzivní činnost, která pramení z vnitřního přesvědčení a je spontánní. Cílem aktivity je osvojení určitých znalostí, dovedností, postojů, vzorců chování apod. Pro učební aktivity je podstatné, aby žák přijal určité konkrétní cíle, jelikož teprve pak získává aktivita pro žáka hlubší smysl. Posílit žákovu aktivitu lze pozitivní stimulací, individuálním přístupem k žákovi a ponecháním prostoru pro jeho tvořivost a samostatnost.

4.2 Samostatnost

Specifická organizace vyučování v malotřídních školách vyžaduje, aby žáci pracovali během části vyučování samostatně. Maňák (1998) zdůrazňuje význam aktivity a samostatnosti žáků ve výchovně-vzdělávacím procesu, přičemž oba prvky spolu úzce souvisí a vzájemně se ovlivňují. Aby mohli žáci samostatně pracovat, je zapotřebí probudit v nich zájem o prováděnou činnost a aktivitu. Pokud je žákům poskytnuta příležitost k samostatnému myšlení a činnosti, je naopak zapotřebí projevit aktivní přístup. Samostatnost je dle Maňáka (1998, s. 40) „*charakterizována myšlenkovým úsilím, relativní nezávislostí při rozhodování a řešení a schopností orientovat se v nových situacích.“* Podstatou samostatné práce žáků je určitá nezávislost na ovlivňování jinou osobou, schopnost řešit nové situace a problémy, schopnost aplikovat získané znalosti a vědomosti v nových podmínkách, přinášet do své práce

nové prvky, přemýšlet při řešení úkolů, překážek a problémů. Samostatná práce žáků předpokládá aktivní přístup, staví na něm.

Maňák (1998) shrnuje situace, ve kterých lze při vyučování zařadit a uplatnit samostatnou práci žáků:

- **předběžná učební zaměstnání** – Ještě předtím, než si žáci osvojí novou látku, mohou samostatně vykonávat různé činnosti, které navazují na již osvojené poznatky a které lze využít k přípravě na osvojení nového učiva. Mezi vhodné aktivity patří například pozorování, sběr materiálu, příprava pomůcek, vyhledávání a zjišťování informací, návštěva muzeí, výstav a dalších kulturních zařízení, práce s literaturou atd.
- **osvojování nového učiva** – Jedná se o badatelský přístup žáků, kdy si žáci mohou vyzkoušet aktivní a kreativní přístup k práci, hledat, poznávat a objevovat nová fakta, tvořivě řešit.
- **Pozorování předmětů a jevů** – Metoda může vést jak k předběžnému seznámení s novým učivem, nebo hlavní metodou k osvojení nové látky. Je vhodné vybírat učivo, jehož příprava k pozorování žáky není příliš náročná na přípravu a organizaci. Je vhodné připravit žákům instrukce se stanoveným úkolem a postupy řešení a zároveň získat od žáků zpětnou vazbu jejich práce, například formou jednoduchých protokolů, nákresů atd.
- **Pracovní činnosti** – Pracovní činnosti vedou žáky zejména k osvojení různých dovedností. Aby nedocházelo k fixaci chyby, rutinní činnosti nebo pouhou nápodobu vzorů, je důležité připravit žákům cíl a postup práce.
- **Práce literaturou (učebnicí, knihou)** - Práce s literaturou klade na žáky určité požadavky, jako například schopnost vnímat a kriticky hodnotit, vytyčit hlavní myšlenky textu, uvědoměle číst. Je vhodné, aby si žáci osvojili alespoň základní metodiku práce s textem, jelikož se jedná o základní studijní dovednost, mnohdy potřebnou i v pozdějším profesním uplatnění. Analýzou čtenářské gramotnosti a úrovně práce s textem na 1. stupni základních škol se zabývala Najvarová (2008). Výzkumy poukázaly na to, že ne vždy školy plně využívají svého potenciálu pro rozvoj čtenářské gramotnosti a aktivní práce s textem (např. vyhledávání v doplňkových zdrojích a následné zpracování informací, podpora samostatného tichého čtení) nebývá učiteli vždy podporována. Dotazovaní učitelé spíše

upřednostňovali ověřování čtených informací doslovnou reprodukcí učiva, hlasité čtení žáků a nemožnost volby materiálů ke čtení.

- **Upevňování vědomostí a dovedností –** Opakování si klade za cíl procvičit a prohloubit osvojené poznatky a využít je v nových úkolech a situacích (čili nejedná se o pouhou reprodukci dříve osvojeného). Je důležité připravovat žákům úkoly přiměřené jejich vědomostem, schopnostem a dovednostem, avšak vedoucí k intenzivní myšlenkové činnosti. Opakování lze dělit na **zobecňující** (aplikace známých faktů v nových náročných situacích) a **problémové** (žáci staví na osvojených vědomostech, a navíc je od nich vyžadována kreativní aplikace a rozvoj znalostí). Mezi **ostatní upevňovací a prohlubovací metody** patří například různá cvičení na jednotlivá pravidla a poučky, referáty, různé písemné práce, výkresy, výrobky atd. (Maňák 1998).

Výše popisovaná samostatná činnost žáků mnohdy vyžaduje kreativní přístup, ať už na straně učitele, nebo žáků. Během vyučovací hodiny v malotřídce, kde jeden z ročníků pracuje samostatně, vnímám tyto poznatky obzvláště intenzivně, jelikož je důležité přizpůsobit samostatnou práci žáků tak, aby byla efektivní a přínosná, žáci aktivitě dobře rozuměli a zároveň pro ně byla motivující. V následujících řádcích se podíváme, jak literatura popisuje tvořivého učitele a žáka.

4.3 Tvořivý učitel

Maňák (1998) charakterizuje tvořivého učitele jako zdatnou osobnost, která objevuje a zkouší vlastní kreativní postupy a techniky a snaží se vést žáky k efektivním výsledkům. Tvořivost učitele úzce souvisí s jeho flexibilitou, schopností dívat se na věci z více úhlů pohledu, přístupností změnám, potřebou hledání a poznávání, spontánní hravostí, schopností vytvářet hypotézy, smyslem pro humor. Horng a kol. (2005) hovoří o dalších vlastnostech a charakteristikách typických pro tvořivé učitele, jako je vytrvalost, ochota přijímat nové zkušenosti a rozvíjet, zvědavost, otevřené a tolerantní vyučování žáků, vlastní tvorba (v oblasti her, příběhů atd.), využití brainstormingu mezi spolužáky, ale i o motivaci, tvrdé práci a víře ve vyučovací proces.

Dle Maňáka (1998) není dělení učitele na tvořivé a netvořivé vhodné, lze mluvit spíše o úrovni tvořivosti. Kreativně a inovačně se lze projevit ve všech vyučovaných předmětech.

4.4 Tvořivý žák

Maňák (1998) hovoří o dvou pohledech na tvořivost, sociologickém a psychologickém. Ze sociologického hlediska jsou tvořivé výkony takové, které jsou nové pro společnost, zatímco v psychologické hledisko považuje za tvořivé výkony, které jsou nové zejména pro daného jedince. Psychologické hledisko je využíváno zejména u dětí mladšího školního věku. V jednotlivých vývojových fázích dětství se nevyvíjí možnost ke tvořivé činnosti, ale schopnost podávat vyšší výkony. Pokud chceme dětskou tvořivost podporovat a rozvíjet, je pro ni nezbytné vytvořit vhodné podmínky.

Tvořivý žák bývá popisován jako ten, který je ve srovnání s méně kreativním vrstevníkem otevřenější okolnímu prostředí, je zvídavější, živější, klade více otázek a nekriticky nepřijímá veškeré učitelovy odpovědi (Maňák 1998). Morais a Azevedo (2011) hovoří ve svém review o originalitě, flexibilitě, iniciativě, vytrvalosti, zvědavosti, originalitě, bohaté slovní zásobě, smyslu pro humor a nadšení, jako o typických charakteristikách tvořivého žáka.

Kreativní projevy žáků kladou na učitele poměrně vysoké nároky, i přesto by měl být učitel vstřícný a neměl by odmítat iniciativu, nápady a otázky žáků. Aby se mohla tvořivost projevit, je třeba jí ponechat určitý čas a prostor. S tímto faktem by měl učitel počítat a zahrnout jej do plánování výchovně-vzdělávací činnosti (Maňák 1998).

4.5 Faktory podporující a omezující aktivní, tvořivý a samostatný přístup žáků

Mezi faktory, které brzdí samostatnost a tvořivost žáků, patří zejména hromadná frontální výuka, která je založena na diktování učiva a tvorbě přesných zápisků do sešitů, ačkoliv mají žáci k dispozici učebnice. Dalším z faktorů, které potlačuje kreativitu a samostatné myšlení žáků, je doslovná reprodukce učiva. Vliv hraje také celkové klima školy, faktory prostředí a v psychice jedince (Maňák 1998).

Mezi faktory, které podporují aktivní, samostatný a tvořivý přístup, patří volba vhodných výukových metod. Dobrých výsledků bývá dosaženo s využitím různých aktivizujících metod (didaktické hry, soutěže, diskuze, inscenace, řešení problémových situací atd.), nebo například projektové výuky. Nelze opomenout hru, která je pro žáky motivační, slouží k procvičení dovedností a schopností, je zábavná a může mít relaxační charakter. Mezi hojně využívané hry

patří například křížovky, rébusy, hádanky, hlavolamy, hry se slovy, s pojmy, barvami, tvary a mnoho dalších (Maňák 1998).

5 PRAKTICKÁ ČÁST

5.1 Východiska a cíle výzkumu

Prvním krokem při zpracování diplomové práce bylo důkladné a rozsáhlé studium literatury, která se týká jednotlivých oblastí a témat. Jako zdroj informací byly použity odborné české i zahraniční knihy a články. Čerpáno bylo i z několika internetových zdrojů, převážně webu MŠMT a metodických pedagogických portálů. Výstupem byla teoretická část diplomové práce. Problematice malotřídních škol nebylo v českém výzkumu věnováno mnoho prostoru. Výzkumem malotřídních škol se věnuje zejména Mgr. Kateřina Trnková, Ph.D., jejíž publikace byly pro moji diplomovou práci stěžejní. Značná část literatury věnované tématu je stará několik let, avšak v mnohém stále aktuální. Například kapitoly v publikaci Tupého (1978) věnované organizaci výuky a seskupování jednotlivých ročníků do tříd se jeví jako nadčasové, ačkoliv v dnešní době bývá v malotřídní škole vyučováno převážně pět ročníků 1. stupně základní školy. Studium literatury bylo nezbytné pro dosažení jednotlivých cílů

Někteří autoři nahlíží na malotřídní školy jako na školy alternativní, ve kterých lze uplatnit různorodé organizační formy a výukové metody. Cílem diplomové práce bylo zmapovat, jaké konkrétní organizační formy zařazují učitelé malotřídních škol nejčastěji do výuky a které z nich považují za efektivní a přínosné pro žáky. Na základě vlastních zkušeností i prostudované literatury jsem předpokládala, že půjde zejména o skupinovou, kooperativní a individualizovanou výuku. V odborných publikacích byla zmiňována náročnost přípravy vyučovací hodiny ve spojených ročnících, kdy je třeba zaměstnat jeden z ročníků samostatnou prací. Mým cílem bylo zjistit, které prostředky a didaktické pomůcky využívají nejčastěji učitelé malotřídních škol ve výuce a které z nich považují za přínosné a efektivní. Domnívala jsem se, že učitelé malotřídek využívají rozmanitou pestrou škálu didaktických pomůcek a prostředků. Mojí ideou bylo, že zejména samostatná práce žáků by měla být motivující, rozličná, ale zároveň srozumitelná, přínosná a poskytující zpětnou vazbu. Příprava, organizace a samotný proces výuky spadá pod přímou pedagogickou činnost.

Jak vyplynulo z odborné literatury i mé dvouleté praxe učitelky na malotřídce, profese učitele malotřídní školy s sebou přináší určitá specifika. Značnou část času věnují učitelé nepřímé pedagogické činnosti, jako je například organizace různých mimoškolních aktivit v obci, pro kterou je malotřídní škola významným kulturně-společenským činitelem. Jedním z cílů šetření bylo zmapovat četnost a formy této nepřímé pedagogické činnosti učitele.

5.2 Výzkumné otázky

Jaké konkrétní didaktické prostředky a pomůcky využívají učitelé malotřídních škol a které z nich považují za efektivní a přínosné?

Jaké organizační formy využívají učitelé malotřídních škol a které z nich považují za efektivní a přínosné?

Jaké formy nepřímé pedagogické práce vykonávají učitelé malotřídních škol?

Spolupracují učitelé malotřídních škol se speciálními pedagogy?

5.3 Využité metody

V praktické části své diplomové práce jsem zvolila metodu dotazníkového šetření. Gavora (2010) definuje dotazník jako „způsob písemného kladení otázek a získávání písemných odpovědí". Dotazník je jednou z nejčastěji využívaných metod sběru dat a zjišťování údajů. Je vhodný zejména pro dotazování velkého počtu respondentů. Prvky dotazníku, které mají tázací charakter, se nazývají otázky. Prvky, které mají oznamovací formu, jsou označovány jak položky. Autor vyčleňuje 4 základní typy otázek:

- uzavřená otázka – Nabízí hotové odpovědi, ze kterých respondent volí nejvhodnější.
- polouzavřená otázka – V případě, že nabídnuté odpovědi neposkytují respondentovi dostatek možností, je k dispozici ještě otevřená otázka, která může mít i vysvětlující a objasňující funkci.
- otevřená otázka – Respondent nemá k dispozici hotové alternativní odpovědi, ale poskytují mu dostatečný prostor a volnost pro vyjádření.
- škálované otázky – Poskytují odstupňované hodnocení daného jevu.

Dotazníkové šetření se skládalo z osmnácti otázek a jedné položky. Otázky byly uzavřeného, otevřeného nebo škálovacího typu, položka nabízela otevřenou odpověď. Průvodní dopis a jednotlivé otázky dotazníku byly sestaveny na základě prostudované literatury (Gavora 2010). Dotazník byl zcela anonymní. Celý dotazník je součástí příloh diplomové práce.

5.4 Přípravná fáze

Po porovnání několika aplikací, které se zabývají průzkumy a tvorbou dotazníků, jsem se rozhodla pro aplikaci Formuláře Google. Aplikace je uživatelsky velmi jednoduchá a přehledná, a zároveň poskytuje značnou variabilitu a dostatek potřebných nástrojů pro vytvoření dotazníkového šetření. Elektronická forma dotazníku byla nejprve rozeslána čtyřem

učitelům za účelem zjištění, zda je průzkum srozumitelný a délka dotazníku nepřesahuje stanovenou mez patnácti minut. Poté byl dotazník upraven do finální podoby.

5.5 Sběr dat

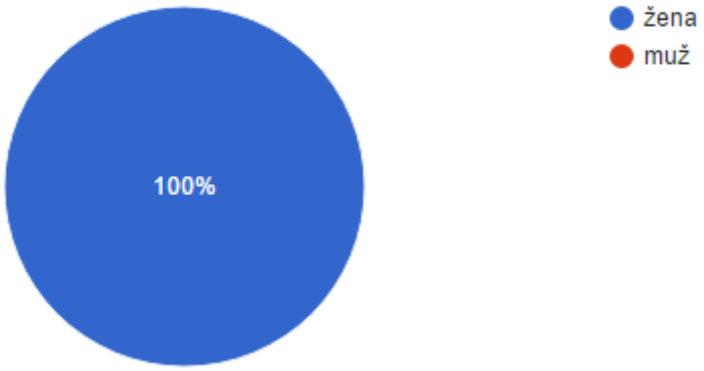
Sběr dat probíhal v dubnu-květnu 2017. Pro účely šetření jsem prostřednictvím webových stránek nalezla několik malotřídních škol, jež jsem formou e-mailu požádala o vyplnění dotazníku a použila jsem též několika osobních kontaktů na učitele malotřídek, které znám díky svému působení na malotřídní Základní a Mateřské škole Dolní Kalná. Využila jsem internetových diskuzních fór pro učitele, kde jsem oslovila speciálně učitele malotřídek. Podařilo se získat 43 odpovědí.

5.6 Interpretace dat

1. Pohlaví respondentů

První otázka se týkala pohlaví respondentů. Jelikož v České republice může být organizován pouze 1. stupeň ZŠ, kde je velmi malé zastoupení učitelů mužského pohlaví, očekávala jsem převahu respondentek.

Jak ukazuje následující graf, dotazníkového šetření se zúčastnily pouze ženy.

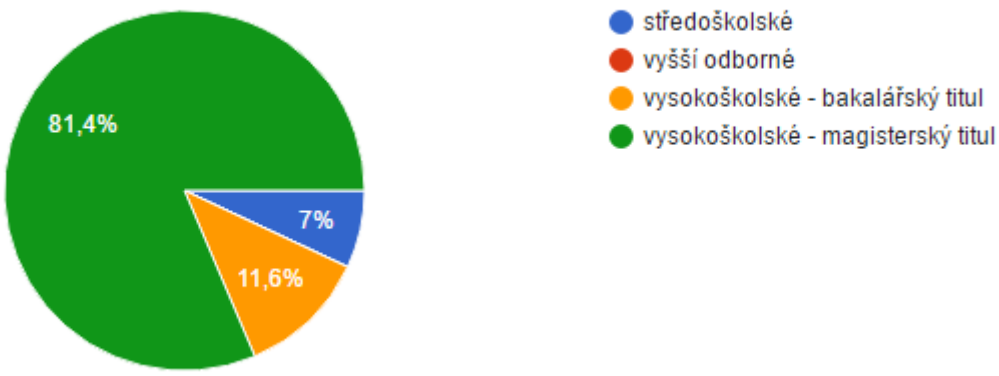


Graf č. 1: Pohlaví respondentů dotazníkového šetření

2. Nejvyšší dosažené vzdělání

Druhá otázka se zaměřovala na nejvyšší dosažené vzdělání učitelů a nabízela 4 možnosti: vysokoškolský magisterský titul, bakalářský titul, vyšší odborné a středoškolské vzdělání. Jak vyplynulo z teoretické části, ještě před několika lety se některé malotřídní školy potýkaly s problémem zajistit pro výuku kvalifikované učitele. Se Zákonem č. 563/2004 o pedagogických pracovnících došlo k výrazným změnám v požadavcích na kvalifikaci pedagogů a mne zajímalo, jak tyto problémy a požadavky na kvalifikovanost reflektovaly dotazované školy.

V grafu lze vyčíst, že naprostá většina respondentů (81,4 %) má magisterský titul, 11,6 % uvedlo titul bakalářský, 7 % středoškolské vzdělání.



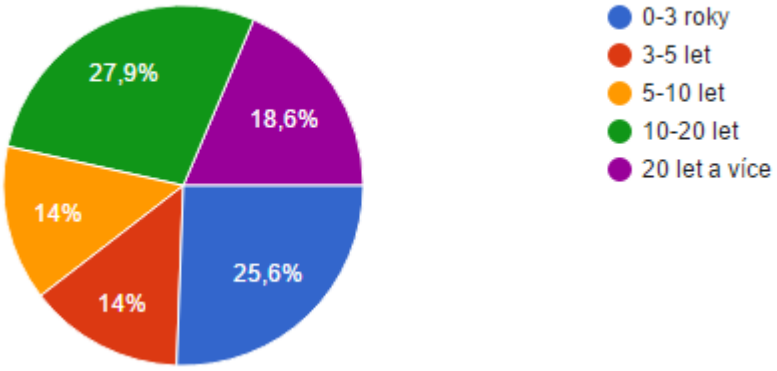
Graf č. 2: Nejvyšší dosažené vzdělání respondentů

Možností, jak doplnit nebo rozšířit kvalifikaci pro učitelství 1. stupně je hned několik. Kombinovanou formu pětiletého magisterského studia Učitelství pro 1. stupeň nabízí v aktuálním roce pedagogické fakulty Univerzity Karlovy, Univerzity Palackého v Olomouci, Univerzity Jana Evangelisti Purkyně v Ústí nad Labem, Ostravské univerzity, Technické univerzity v Liberci, Masarykovy univerzity a Západočeské univerzity v Plzni. Některé fakulty nabízí v rámci celoživotního vzdělávání rozšiřující studium Učitelství pro 1. stupeň pro absolventy vybraných magisterských pedagogických oborů.

3. Délka pedagogické praxe

Třetí otázka zjišťovala délku pedagogické praxe jednotlivých respondentů. Uzavřená otázka nabízela 5 možností: 0-3 roky, 3-5 let, 5-10 let, 10-20 let, 20 let a více. Důvody, proč jsem otázku zvolila, byly dva. Zajímalo mě poměrné zastoupení učitelů malotřídních škol ve vztahu k délce jejich praxe a také jak se na další otázky šetření dívají učitelé v různých fázích kariéry a s rozdílnými zkušenostmi.

Jak lze vidět v grafu č. 3, dotazníkového šetření se nejvíce zúčastnili velmi zkušení učitelé s délkou praxe 10-20 let (27,9 %) a začínající učitelé s délkou praxe do tří let (25,6 %), avšak počty výrazně nepřevyšovaly ostatní kategorie. Ostatní kategorie měly mezi sebou velmi rovnoměrné zastoupení.

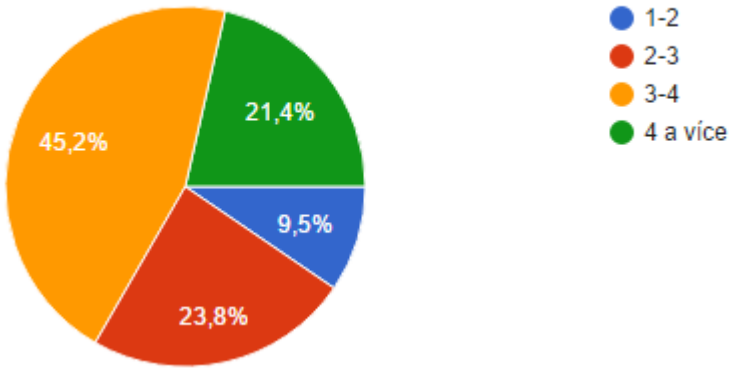


Graf č. 3: Délka pedagogické praxe

4. Počet pedagogů v učitelském sboru

V teoretické části diplomové práce zabývající se profesí učitele na malotřídní škole je zmíněna problematika malého učitelského kolektivu a potencionálních pozitivních a negativních jevů s tím spojených. Zajímalo mne, jak početné jsou kolektivy škol, ve kterých působí respondenti šetření.

Nejvíce respondentů uvedlo kolektiv tří až čtyř učitelů, což koresponduje s výsledky Trnkové (2010). V podobné míře byly zastoupeny kolektivy dvou až tří učitelů a sbory, které činí čtyři a více učitelů. V malé míře byly zastoupeny i školy zaměstnávající jednoho až dva pedagogy, jejichž situace je z mého pohledu nejnáročnější, jelikož práci, která je běžně rozdělena mezi více učitelů, musí zvládnout jeden nebo dva učitelé. Celkové výsledky zobrazuje graf č. 4.

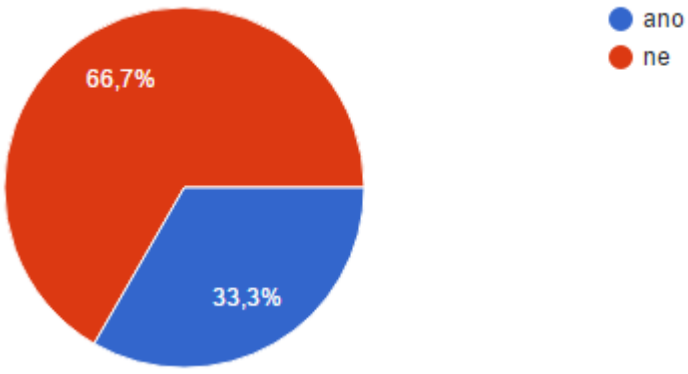


Graf č. 4: Počet učitelů zaměstnaných ve škole, kde působí respondent

5. Další úvazky učitelů

Učitelé, kteří jsou zaměstnaní v malotřídních školách, mívají někdy další úvazky nad rámec učitelského. Někteří jsou současně zaměstnáni jako vychovatelé školní družiny, jiní působí jako lektoři odpoledních kroužků a zájmové činnosti. Z vlastní zkušenosti vím, že tato činnost může být pro učitele náročná a zatěžující, jelikož přípravy nebo sama činnost bývají často realizovány v době, kterou jinak učitel věnuje přípravě na vyučování.

Více než 60 % respondentů uvedlo, že ve škole nemají žádné další úvazky. Přes 30 % učitelů potvrdilo, že mají ve škole i další role. Přesná data jsou uvedena v grafu č. 5.



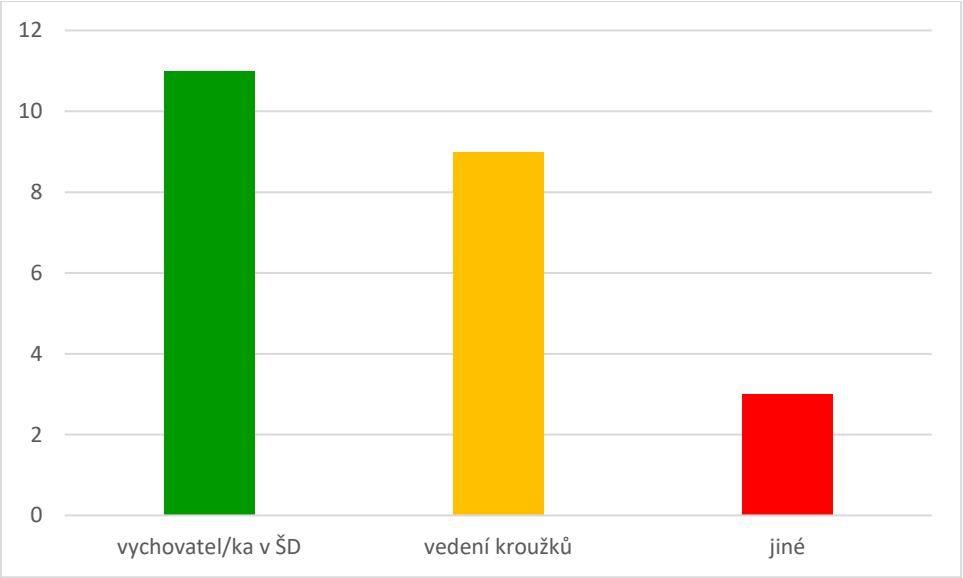
Graf č. 5: Máte ve škole kromě pedagogického ještě další úvazky, například ve školní družině?

6. Další úvazky učitelů malotřídních škol

Na šestou otázku odpovídali pouze ti učitelé, kteří v předchozí otázce uvedli, že mají ve škole kromě učitelského ještě další úvazky. V nabídce byly 3 odpovědi: vychovatel/ka ve školní družině, vedení kroužků a zájmové činnosti a jiný úvazek. Mezi dalšími úvazky učitelů

malotřídních škol se objevuje například pozice asistenta pedagoga nebo úvazky v mateřské škole.

Na tuto otázku odpovědělo celkem 15 respondentů. Jelikož bylo možné volit z více odpovědí, jsou pro lepší přehlednost data zobrazena v sloupcovém grafu.



Graf č. 6: Další úvazky učitelů malotřídních škol

7. Kroužky a zájmová činnost vedená pedagogickým sborem školy

Pro malotřídní školy je charakteristické, že kromě výchovy a vzdělávání plní další rozmanité funkce v obci, zejména kulturní a společenskou. Jelikož v malých obcích často chybí střediska volného času, ujímají se často školy této role a nabízí žákům i ostatním dětem rozličné kroužky a zájmovou činnost. Sedmá otázka dotazníku nabízela otevřenou odpověď a jejím účelem bylo zjistit, jak pestrou a širokou škálu kroužků dokáží školy poskytnout.

Mezi kroužky, které uváděli respondenti malotřídních škol, patřily v zastoupení od nejčastěji po nejméně uváděné.

Tabulka č. 3: Kroužky a zájmová činnost v malotřídní škole

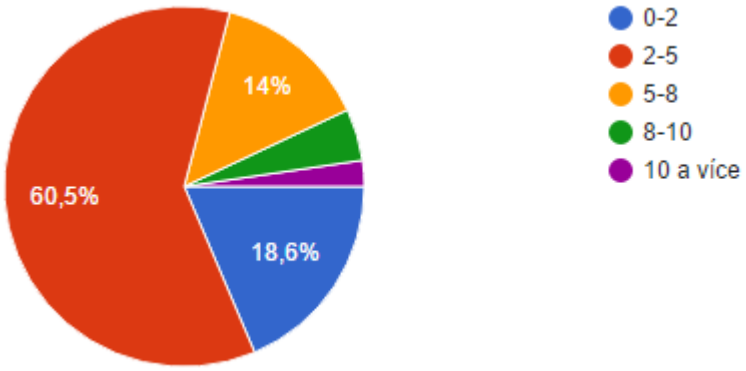
Typ kroužku / zájmové činnosti	Počet respondentů
Sportovní / pohybový kroužek	16
Angličtina	12
Hra na flétnu	11
Výtvarný / tvořivý / rukodělný kroužek	11
Hudební kroužek / sbor / zpívánky	10
Počítače	7
Keramika	6
Taneční / hudebně-pohybový kroužek	6
Dramatický / hudebně dramatický kroužek	5
Deskové a karetní hry	3
Hra na kytaru	3
Přírodovědný / přírodovědně-fotografický kroužek	3
Vaření	3
Náboženství	2
Šachy	2
Turistický kroužek	2
Vědecký kroužek / Zvídálek	2
Čeština pro cizince	1
Dyslexie	1
Fotbal	1
Logopedie	1
Matematický kroužek	1
Němčina	1
Novinářský kroužek	1
Řezbářský kroužek	1
Škola hrou	1
Zdravotnický	1
Zumba	1

Pouze tři respondenti uvedli, že jejich škola nenabízí žádné kroužky ani zájmovou činnost. Z výsledků lze vyčíst, že role školy bývá v obci nezastupitelná, co se týká nabídky zájmové činnosti pro děti. Z výsledků šetření je patrné, že se školy snaží vycházet vstříc aktuálním trendům a potřebám dětí. Mezi zmiňovanými kroužky dominovala angličtina a různé sportovní a pohybové kroužky. Se speciálně-pedagogickou činností souvisí logopedický kroužek, kroužek zaměřený na podporu dyslektiků nebo čeština pro cizince.

8. Počet mimoškolních aktivit pořádaných školou během školního roku

Kroužky a zájmová činnost nejsou jediné aktivity sahající nad rámec běžné výuky, které malotřídní školy během roku organizují. Jak jsem již zmínila, školy plní v obci významnou kulturně-společenskou akci a podílí se na organizování různých pravidelných i nepravidelných mimoškolních aktivit. Osmá otázka zjišťovala, kolik mimoškolních aktivit pořádala škola pro rodiče a veřejnost ve školním roce 2016/2017.

Respondenti měli na výběr z pěti možností. Dotazované školy uváděly nejčastěji dvě až pět mimoškolních aktivit (60,5 %). 10 a více aktivit uvedlo 2,3 % dotazovaných, naopak méně než dvě aktivity 4,7 % dotázaných. Ostatní výsledky jsou znázorněny v grafu č. 7.



Graf č. 7: Počet mimoškolních aktivit pro rodiče a veřejnost organizovaných školou během školního roku 2016/2017.

9. Mimoškolní aktivity pořádané školou

V deváté položce byli respondenti požádáni, aby uvedli příklady mimoškolních aktivit, které škola organizovala ve školním roce 2016/2017. Cílem nebylo zaznamenat veškeré pořádané akce, ale poukázat na rozmanitost a nápaditost mimoškolních aktivit.

V tabulce č. 3 je zaznamenaný seznam jednotlivých aktivit od nejčetnějších k méně častým. Díky pestré nabídce vnímám nadšení učitelů a ochotu udělat pro své žáky, jejich rodiny

a místní občany něco víc. Tato aktivita může samozřejmě pramenit i ve snaze zatraktivnit školu rodičům potencionálních budoucích žáků a udržet stabilní počet dětí ve škole. Pouze jedna z respondentek uvedla, že jejich škola nepořádá žádné mimoškolní aktivity.

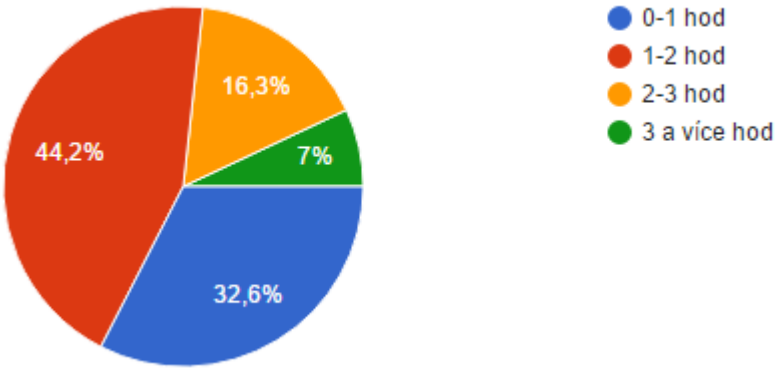
Tabulka č. 4: Mimoškolní aktivity pro rodiče a veřejnost pořádané malotřídními školami

Pořádaná aktivita	**Počet respondentů**
Besídky (Mikulášské, vánoční, školní apod.)	18
Den matek	10
Vánoční a adventní vystoupení (např. v kostele, u vánočního stromu)	9
Den dětí	7
Vánoční a adventní dílny, trhy	6
Výlety	5
Divadelní představení, plesy, velikonoční dílny a jarmark, rozloučení se školním rokem	4
Den otevřených dveří, masopustní průvod, soutěže (pěvecké, taneční, výtvarné)	3
Drakiáda, dýňování, exkurze, karneval, tvořivé dílničky, rozsvěcení vánočního stromu, sportovní den, vítání občánků	2
Akce pro seniory, burzy, Den Země, dětská pouť, Halloween, hudební festival, jarmark, jarní tvoření, lampionový průvod, letní kino, Majáles, Noc s Andersenem, oslavy, pálení čarodějnic, pohádkový les, přestavba třídy, rodinné odpoledne, svátek poezie, svatomartinská slavnost, stezka odvahy, školní akademie, tematické projekty, výlet s myslivci, výročí založení obce	1
Škola nepořádá mimoškolní akce	1

10. Časová náročnost přípravy vyučovací hodiny ve třídě se spojenými ročníky

V desáté otázce mě zajímalo, kolik času denně stráví učitelé přípravou vyučovací hodiny ve třídě, kde jsou spojené ročníky. Respondenti volili ze čtyř odpovědí: 0-1 hodina, 1-2 hodiny, 2-3 hodiny a 3 a více hodin.

Nejvíce respondentů (44,2 %) odpovědělo, že na přípravu jedné vyučovací hodiny potřebuje 1-2 hodiny, 32,6 % 0-1 hodinu času.



Graf č. 8: Časová náročnost přípravy vyučovací hodiny ve třídě se spojenými ročníky

Zajímalo mě, kolik času potřebují na přípravu vyučovací hodiny začínající učitelé a kolik učitelé experti. Předpokládala jsem, že učitelé experti (s praxí nad 20 let), tráví přípravou vyučovací hodiny nejméně času, zatímco začínající učitelé budou potřebovat času více. 44,4 % respondentů s více než dvacetiletou praxí odpovědělo, že jim příprava vyučovací hodiny zabere 0-1 hodinu času denně, 33,3 % potřebuje 1-2 hodiny času. Odpovědi začínajících učitelů (do tří let praxe) se však od mých představ značně lišily. 45 % respondentů této kategorie uvedlo, že jim příprava vyučovací hodiny zabere v průměru 0-1 hodinu času denně, stejné procento označilo odpověď 1-2 hodiny. Pouze jedna respondentka označila možnost 2-3 hodiny. 3 a více hodin neodpověděl v této kategorii nikdo.

Nejvíce času na přípravu vyučovací hodiny využívají respondenti z kategorie velmi zkušených učitelů s délkou praxe 10-20 let. 36,4 % označilo možnost 2-3 hodiny, 54,6 % možnost 1-2 hodiny.

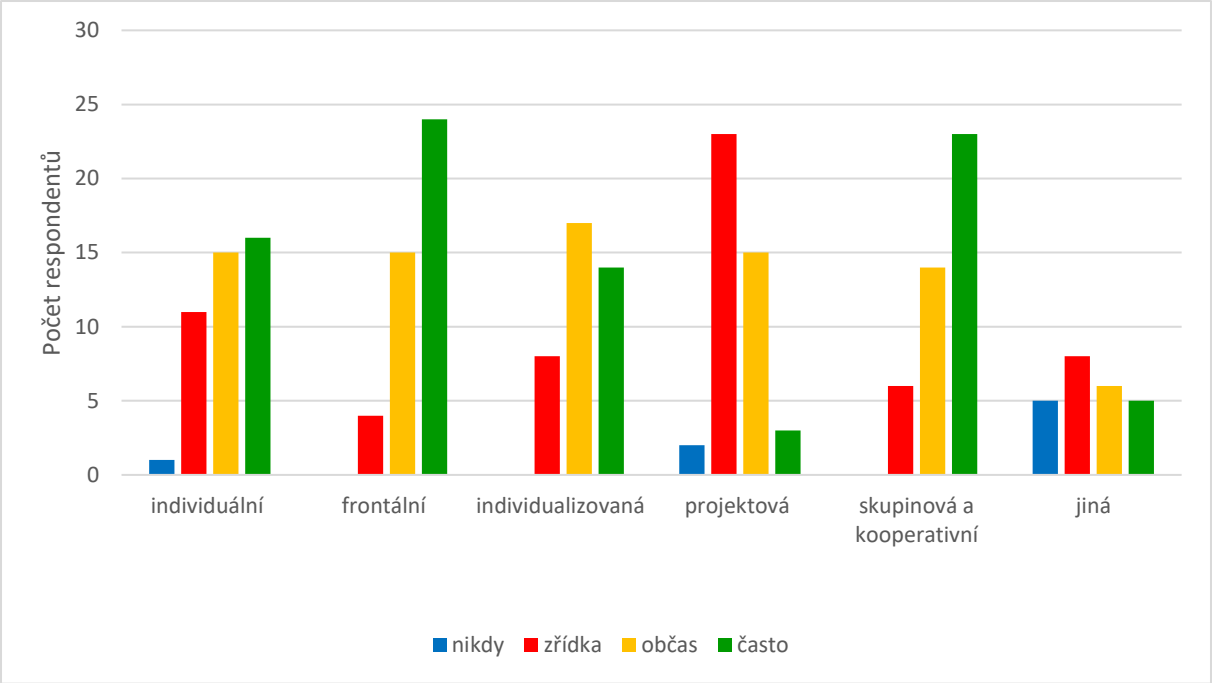
11. Organizační formy vyučování

V této škálovací otázce jsem zjišťovala, jaké organizační formy využívají učitelé malotřídních škol a v jaké míře. Na základě prostudované literatury jsem zvolila výběr pěti typů organizačních forem: individuální výuka, frontální výuka, individualizovaná výuka, projektová výuka, skupinová a kooperativní výuka plus možnost jiné. Respondenti označovali na škále, jak často zařazují daný typ do výuky. Na výběr měli ze čtyř možností: často (několikrát týdně), občas (několikrát do měsíce), zřídka (několikrát do roka), nikdy.

Jak lze vidět v grafu č. 9, většina respondentů uváděla na jako nejčastěji využívanou formu vyučování frontální (55,81 % často, 33,88 % občas) a skupinovou a kooperativní výuku (53,49 % často, 32,56 % občas), což odpovídá mým zkušenostem i poznatkům z prostudované odborné literatury. Lze předpokládat, že frontální výuka probíhá s ročníkem, se kterým učitel pracuje přímo, zatímco skupinová a kooperativní forma výuky bývá využívána jak v přímé práci, tak během samostatné činnosti žáků.

Naopak jako nejméně využívanou označili respondenti dotazníkového šetření projektovou výuku (53,49 % zřídka, 4,65 % nikdy). Důvody mohou být různé, z vlastních zkušeností vím, že je to například časová a materiální náročnost na přípravu, nebo nízký věk žáků.

Zajímavé je hodnocení individuální výuky, která měla velmi podobné procentuální zastoupení ve třech kategoriích: často (37,21 %), občas (34,88 %) a zřídka (25,58 %). Odpovědi začínajících učitelů (03- roky praxe), velmi zkušených učitelů (10-20 let praxe) a učitelů expertů (praxe více než 20 let) byly velmi vyrovnané co do výběru četností, proto lze odhadovat jiné faktory, které vedou k zařazení individuální výuky. Může to být například počet žáků ve třídě, časové možnosti učitele, nebo konkrétní individuální potřeby žáků ve třídě.



Graf č. 9: Využití organizačních forem v rámci vyučování na malotřídní škole

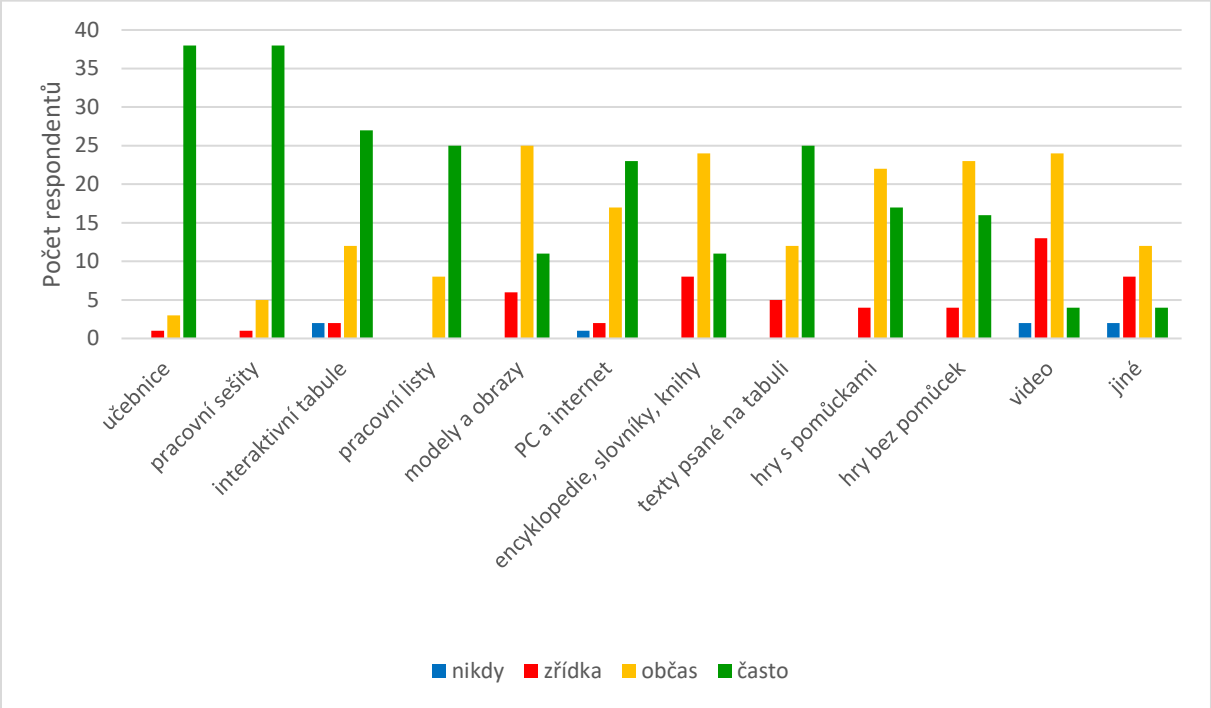
12. Didaktické pomůcky a prostředky využívané ve výuce

Didaktických pomůcek a prostředků využívaných ve výuce existuje nespočet. Pro účely dotazníkového šetření byly vybrány ty, které se nejvíce využívaly v malotřídní základní škole v Dolní Kalné, kde jsem dva roky působila na pozici učitelky a vychovatelky ve školní družině. Respondenti volili, jak často dané pomůcky zařazují do výuky pomocí škály: často (několikrát týdně), občas (několikrát do měsíce), zřídka (několikrát do roka) a nikdy. Poslední možnost zahrnovala použití jiných nezmíněných pomůcek nebo prostředků.

Jak lze vidět v grafu č. 10, škála didaktických pomůcek a prostředků využívaných respondenty dotazníku je pestrá a má široký záběr. Jako nejvyužívanější se jeví práce s učebnicemi a pracovními sešity, interaktivní tabule, práce s texty psanými na tabuli, pracovní listy nebo s počítačem a na internetu. Téměř polovina respondentů zařazuje pravidelně didaktické hry, ať už s pomůckami (například různá domina, pexesa, křížovky, lota apod.) a bez pomůcek (například matematický král, matematická vybíjená atd.). Tyto hry mohou mít aktivizační charakter, žáky baví, mohou je motivovat, vést ke spontánnímu učebnímu procesu.

Naopak nejméně zařazují respondenti šetření pomůcky jako je video nebo práce s knihami, encyklopediemi či slovníky. Jedná se o činnosti, které se mi jeví jako vhodnější zejména pro starší ročníky, jelikož vyžaduje určitě schopnosti a dovednosti.

Výsledky šetření dobře korelují s informacemi, které v odborné literatuře uvádí Maňák (1998). Ten hodnotí různé aktivizační metody, hry a výuku s didaktickými pomůckami (např. křížovky, rébusy, stavebnice atd.) jako velmi vhodné a efektivní pro rozvoj samostatnosti žáků.



Graf č. 10: Využití didaktických pomůcek a prostředků ve výuce na malotřídní škole

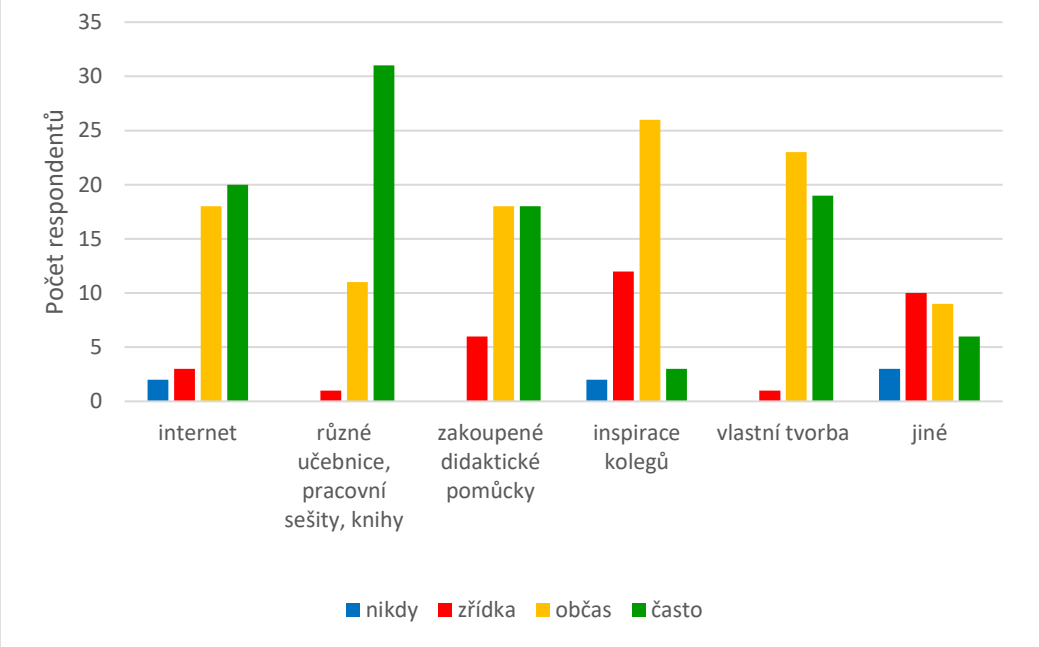
13. Kde získávají učitelé inspiraci pro přípravu vyučování?

Odborná literatura někdy hovoří o riziku izolovanosti učitelů malotřídních škol a jejich větší časové vytíženosti ve srovnání s kolegy z plně organizovaných škol. Vyučovací hodina, ve které probíhá současně výuka dvou i více ročníků, vyžaduje důslednou a pečlivou přípravu, zejména ve fázi samostatné činnosti žáků. Připravit výuku tak, aby žáci cvičení nebo úkol pochopili, zaměstnal je a byl zároveň efektivní a přínosný, není snadný úkol, zejména pro začínající učitele.

Třináctá otázka měla za úkol zjistit, jakým způsobem získávají učitelé malotřídních škol inspiraci. Z nabídnutých možností odpovídali opět na škále často (několikrát týdně), občas (několikrát měsíčně), zřídka (několikrát ročně), nikdy. Učitelé, kteří se zúčastnili šetření, poměrně jednoznačně označili zdrojem inspirace různé učebnice, pracovní listy a knihy. Řad učebnic a pracovních sešitů k různým předmětům je spoustu a mohou posloužit dobrým zdrojem úloh a cvičení, zároveň zde mohou učitelé nalézt spoustu inspirace a nápadů. Jako často využívané zdroje se ukázaly také internet, vlastní tvorba a didaktické pomůcky zakoupené školou, které mají učitelé k dispozici ve třídách nebo v kabinetu. Pozitivně hodnotím a oceňuji

časté využívání vlastní tvorby pomůcek a prostředků, která může být připravena podle konkrétních potřeb žáků a vede k individualizované až individuální výuce.

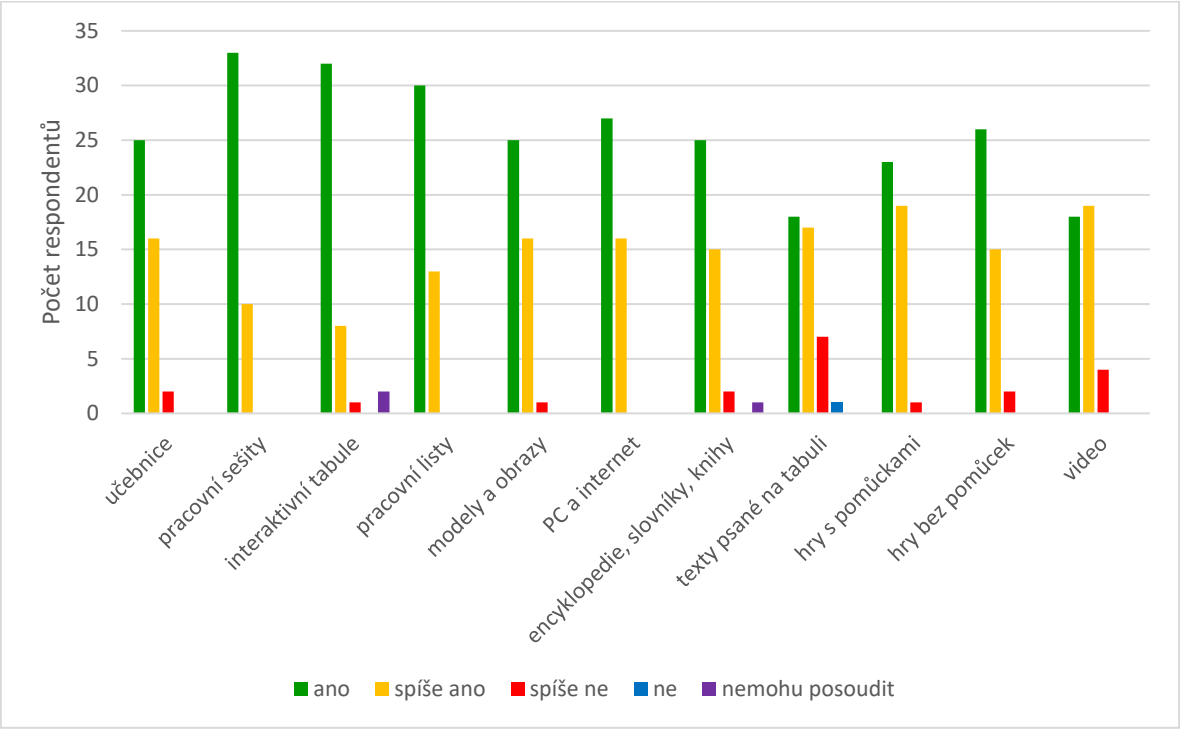
Méně často se učitelé inspirují navzájem se svými kolegy. Jednou z příčin může být, že na to jednoduše nezbývá mnoho času.



Graf č. 11: Kde získávají učitelé malotřídních škol inspiraci pro přípravu vyučování

14. Efektivnost didaktických pomůcek a prostředků ve výuce

V návaznosti na předchozí otázku dotazníkového šetření mne zajímalo, jak učitelé vnímají dané didaktické pomůcky a prostředky jako efektivní a přínosné pro výuku žáků na malotřídní škole. Nejlépe hodnotili respondenti využití pracovních sešitů, interaktivní tabule, pracovních listů. I další nabízené odpovědi byly respondenty hodnoceny kladně a výsledky byly poměrně vyrovnané.



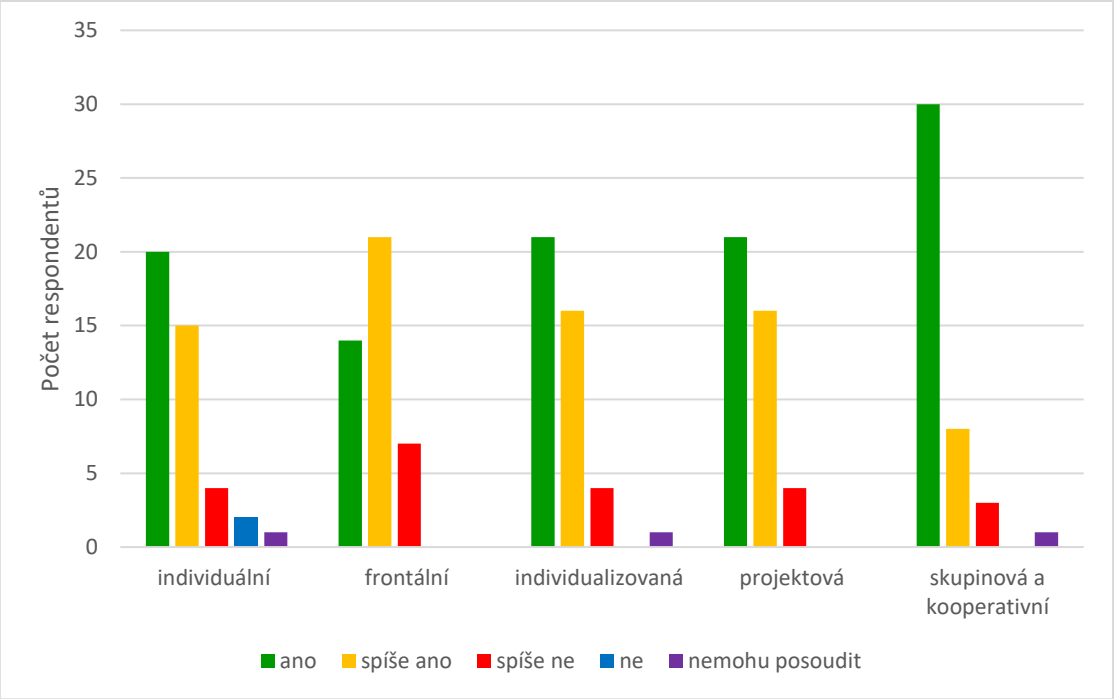
Graf č. 12: Efektivní a přínosné didaktické pomůcky a prostředky ve výuce na malotřídních školách

15. Efektivnost organizačních metod

V návaznosti na otázku zabývající se zařazení jednotlivých organizačních metod ve výuce na malotřídní škole mne zajímalo, které z nich považují učitelé na efektivní a přínosné.

Jak lze vidět v grafu č. 13, jako nejefektivnější vnímají respondenti z řad učitelů malotřídních škol skupinovou a kooperativní výuku. O jejích kladech se zmiňuje i Průcha (2004), který hodnotí skupinovou výuku jako jedno z hlavních pozitiv malotřídních škol.

Individuální, individualizovaná a projektová výuka byly respondenty hodnoceny velmi podobně. Nijak překvapivé pro mne nebylo hodnocení klasické frontální výuky, kterou respondenti vnímají jako nejméně efektivní a přínosnou. Stejné hodnocení získává frontální výuka i v aktuálních pedagogických a didaktických výzkumech.

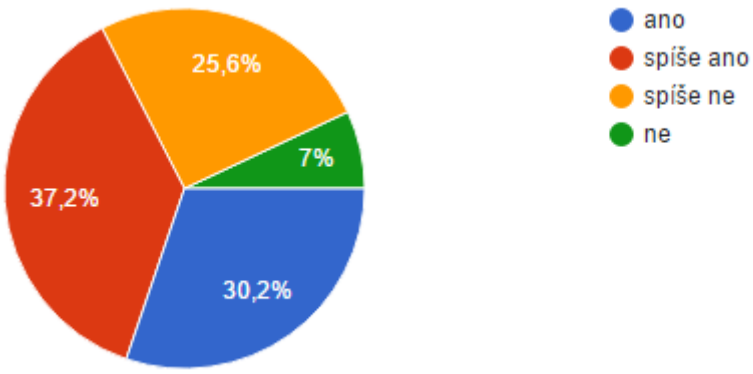


Graf č. 13: Efektivní a přínosné organizační formy ve výuce na malotřídních školách

16. Čas na přípravu vyučovací hodiny

V další otázce dotazníkového šetření jsem se zaměřila na čas na přípravu vyučování na malotřídní škole. Na základě vlastních zkušeností jsem předpokládala, že značná část učitelů pociťuje alespoň občas nedostatek času. Otázka byla položena jako škálovací, učitelé měli na výběr z pěti možností: ano, spíše ano, spíše ne, ne.

Jak lze vyčíst z grafu č. 14, 25,6 % respondentů uvádí, že čas na přípravu spíše nemá, 7 % učitelů nemá. Největší procento učitelů (37,2 %) považuje své časové možnosti za spíše dostatečné, 30,2 % pak za plně dostačující.

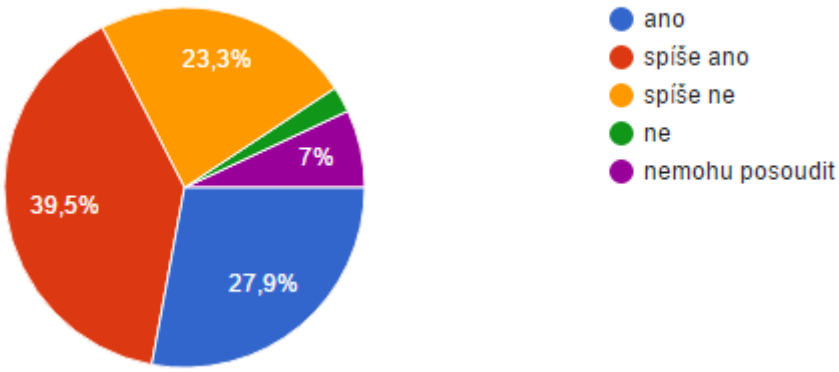


Graf č. 14: Mají učitelé malotřídních škol dostatek času na přípravu vyučování?

17. Prostředky pro přípravu vyučování

Problematika finančních a materiálních prostředků na malotřídních školách byla nastíněna v teoretické části mé diplomové práce. Šetření zjišťovalo, zda učitelé malotřídních škol považují prostředky, které mají k dispozici, za dostatečné. Otázka nabízela pět možností: ano, spíše ano, spíše ne, ne, nemohu posoudit.

Nejvyšší procento respondentů (39,4 %) cítí, že mají k dispozici spíše dostatek prostředků potřebných pro přípravu vyučování, 27,9 % pak má dostatek těchto prostředků. Negativně odpovědělo pouhých 2,3 % respondentů, možnost spíše ne zvolilo 23,3 % učitelů. Výsledky dotazníkového šetření tak poukazují na možné zlepšení situace v oblasti finančního a materiálního zajištění malotřídních škol.



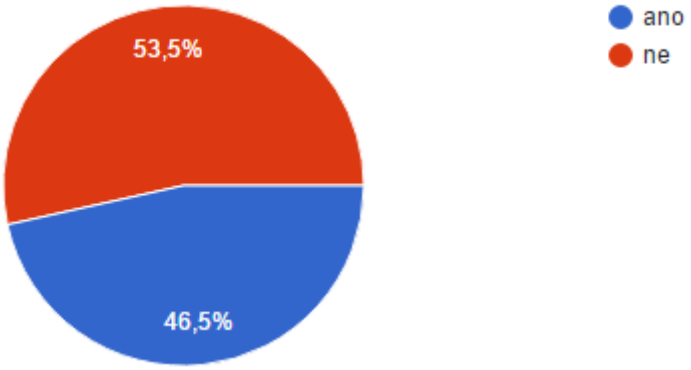
Graf č. 15: Mají učitelé malotřídních škol dostatek prostředků pro přípravu vyučovací hodiny?

18. Spolupráce školy se speciálním pedagogem

V návaznosti na teoretickou část diplomové práce, která se zabývala charakteristikami malotřídních škol a jejich specifickým prostředím mne zajímalo, jestli tyto školy spolupracují se speciálním pedagogem. V malotřídních školách probíhá souběžná výuka dvou nebo více ročníků v jedné třídě, což poskytuje prostor pro uplatnění různých alternativních organizačních forem výuky. Jak vyplývá z odborné literatury (Průcha 2004) i mého dotazníkového šetření, velmi běžně se objevuje skupinová a kooperativní výuka a velký důraz je kladen na samostatnou práci žáků. Zorganizovat souběžnou výuku ročníků klade poměrně vysoké nároky na přípravu a organizaci vyučování. Z vlastní zkušenosti z malotřídní školy vím, že se v jednotlivých odděleních běžně vyskytuje i několik žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, kteří ve vzdělávací procesu využívají různá podpůrná opatření, přičemž I. Stupeň těchto opatření je

navrhován a poskytován školou. Možnost spolupráce se speciálním pedagogem vnímám v tomto kontextu jako velice cennou a přínosnou.

46,5 % respondentů uvádí, že se speciálním pedagogem spolupracují, 53,5 % spolupráci nevyužívá.



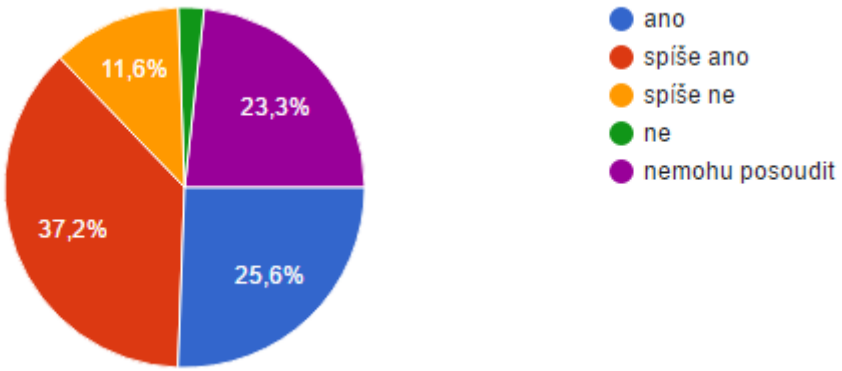
Graf č. 16: Spolupráce malotřídních škol se speciálním pedagogem

19. Přínos spolupráce se speciálním pedagogem

V návaznosti na předchozí otázku jsem zjišťovala, zda se učitelům malotřídních škol jeví spolupráce se speciálním pedagogem (depistáže, diagnostika a intervence, metodické a koordinační činnosti) jako přínosná. Zajímalo mne, jak přínos spolupráce hodnotí učitelé, kteří spolupráci se speciálním pedagogem využívají i nevyužívají.

33,33 % učitelů, kteří v dotazníku uvedli, že se speciálním pedagogem spolupracují, hodnotí spolupráci jako přínosnou, 38, 09 % jako spíše přínosnou. 14,29 % respondentů označilo spolupráci jako spíše nepřínosnou a 4,76 % jako nepřínosnou. 9,52 % učitelů spolupracujících se speciálním pedagogem neumí nebo nedokáže objektivně posoudit.

18,18 % respondentů, kteří služby speciálního pedagoga nevyužívají, by spolupráci hodnotilo jako přínosnou a 36,36 % jako spíše přínosnou. 9,09 % respondentů považuje spolupráci za spíše nepřínosnou. Žádný z respondentů, kteří nejsou v kontaktu se speciálním pedagogem nevnímá potencionální spolupráci jako nepřínosnou. 36,36 % respondentů nemůže v současnosti situaci posoudit.



Graf č. 17: Jeví se učitelům malotřídních škol spolupráce se speciálním pedagogem jako přínosná?

6 DISKUZE

Nyní bych se ráda zaměřila na porovnání výsledků dotazníkového šetření s odbornou literaturou, která se stala podkladem pro teoretická východiska mé diplomové práce. Dotazníkového šetření se zúčastnilo 43 respondentek. Jelikož se jedná o malý vzorek, výpovědní hodnota výsledků získaných průzkumem je nízká.

První oblast dotazníkového šetření se zabývala otázkou kvalifikovanosti a délkou praxe respondentů. Odborná literatura (např. Jelen a kol. 2014, Průcha 2004, Trnková a kol. 2010) hovoří o vysokém podílu nekvalifikovaných učitelů v malotřídních školách. Průzkum potvrdil, že ne všichni dotazovaní pedagogové působící v malotřídních školách mají magisterský titul, avšak většina respondentů má v současné době alespoň titul bakalář. Délka praxe byla zajímavá zejména v kontextu dalších otázek dotazníkového šetření. Průzkum poukázal na poměrně vyrovnané zastoupení začínajících učitelů, učitelů se středně dlouhou praxí a učitelů expertů. Počty učitelů zaměstnaných v pedagogickém sboru se zabývala Trnková a kol. (2010). Průzkum se shoduje s jejím zjištěním, že na malotřídních školách bývají zaměstnáni nejčastěji 3–4 učitelé. Existují však i menší kolektivy, kde výuku zajišťuje 1–2 učitelé. V tomto případě jsou nároky kladené na učitele mnohem vyšší, jelikož mají na starosti veškeré nezbytné úkony spojené s výchovně-vzdělávacím procesem, administrativou a další agendou chodu školy, které se ve větších školách obvykle dělí mezi větší počet zaměstnanců.

Jedním z dílčích cílů bylo zmapovat rozsah nepřímé pedagogické práce. Dotazníkové šetření potvrdilo výzkum Trnkové (2013), která hovoří o kulturní a společenské funkci malotřídních škol v obci a o široké škále různých pravidelných i nepravidelných mimoškolních aktivit pořádaných školou. Jak vyplynulo z průzkumu, více než třetina učitelů malotřídní školy má ve své pracovní náplni další úvazky, a to zejména ve školní družině a v organizování kroužků a zájmové činnosti pro žáky. Nabídka kroužků a zájmové činnosti se ukázala jako velmi pestrá a sledující aktuální trendy a potřeby žáků. Mimo těchto pravidelných aktivit se učitelé malotřídek podílí na organizaci celé řady nepravidelných akcí, které jsou organizovány nejen pro žáky a jejich rodiče, ale i pro širokou veřejnost obce.

Jak již bylo zmíněno, zejména zahraniční, ale i někteří čeští autoři považují malotřídní školy za alternativní typ. Hlavní výhody spatřují ve využití různých alternativních výukových metod oproti tradiční frontální výuce (Průcha 2004). Výzkumy, které by se zabývaly zahrnutím konkrétních organizačních forem chybí (Trnková 2003), avšak autoři mluví zejména o skupinové a kooperativní výuce (Průcha 2004). Dotazovaní učitelé v průzkumu uvedli, že vedle klasické frontální výuky nejčastěji využívají skupinové a kooperativní vyučování, velký

prostor dostává také individuální a individualizovaná výuka. Jako nejpřínosnější a nejefektivnější se učitelům zapojeným do šetření jeví skupinová a kooperativní, individuální, individualizovaná a projektová výuka. Projektová výuka však bývá do výuky zařazována méně často.

O konkrétních didaktických pomůckách a prostředcích využívaných v prostředí malotřídních škol nenajdeme v odborné literatuře mnoho zmínek. Maňák (1998) obecně hovoří o metodách, které podporují aktivní, samostatný a tvořivý přístup žáků ve výuce. Ačkoliv se jedná o starší publikaci, informace v ní obsažené považuji za stále aktuální a platné a čtenář se s nimi snadno ztotožní i v dnešní době. Mezi vyzdvihované prostředky patří různé aktivizační metody, hry, projektové výuky. Průzkum potvrdil velký rozsah prostředků a pomůcek, které učitelé malotřídek využívají. Mezi nejhojněji využívané pomůcky patří učebnice, pracovní sešity a listy, práce s interaktivní tabulí a texty psanými na tabuli. Učitelé v průzkumu označili za nejefektivnější a nejpřínosnější pracovní sešity, interaktivní tabule, pracovní listy, ale i práce s počítačem a internetem a různé hry s pomůckami i bez pomůcek (například různé stavebnice, pexesa, lota, křížovky, domina, skládanky, matematického krále, hraní scének atd.).

V odborné literatuře se někdy hovoří o vysokých nárocích kladených na učitele malotřídních škol spojených s nedostatkem času na přípravu a samotnou výuku (Veenman 1996) a o jejich izolovanosti (Trnková a kol. 2010). Dle dotazníkového šetření tráví učitelé malotřídních škol v téměř polovině případů 1–2 hodiny. Třetina dotazovaných považuje čas, který má na přípravu výuky za dostatečný, avšak více než pětina za spíše nedostatečný. Téměř tři čtvrtiny dotazovaných považuje materiální a finanční prostředky, které mají k dispozici pro plánování a průběh výuky za dostatečný nebo spíše dostatečný.

Zajímavé bylo zjistit, zda učitelé malotřídních škol spolupracují se speciálními pedagogy a považují-li spolupráci za přínosnou a efektivní. Podpůrná opatření předpokládají, že ne vždy mají primární školy možnost spolupráce se speciálním pedagogem. Toto tvrzení podporuje i výsledek šetření, podle kterého využívá spolupráci méně než polovina dotazovaných. Dvě třetiny dotazovaných však považují spolupráci za přínosnou nebo spíše přínosnou, pětina respondentů neumí situaci posoudit.

7 ZÁVĚR

Hlavním cílem diplomové práce bylo zjistit, jaké organizační formy výuky, didaktické pomůcky a prostředky zahrnují nejčastěji učitelé malotřídních škol do výuky. Dalším cílem bylo zjistit, jaké formy nepřímé pedagogické práce vykonávají učitelé malotřídních škol a zda malotřídní školy spolupracují se speciálními pedagogy.

Teoretická část měla poskytnout odborný rámec pro kvantitativní výzkum, který byl proveden formou dotazníkového šetření. Teoretická část se skládala ze tří kapitol. První z nich se věnovala malotřídním školám a shrnula téměř veškeré dostupné informace týkající se malotřídních škol: historický vývoj a postupné formování dnešní podoby těchto škol, postavení malotřídních škol v kontextu současné legislativy, strategických a koncepčních dokumentech, charakteristiky prostředí malotřídní školy včetně pozitiv a negativ, podmínky vzdělávání a specifika výuky ve třídách se spojenými ročníky, organizaci vzdělávání a různé varianty seskupování ročníků do tříd a roli žáka, učitele a ředitele malotřídní školy, které se od rolí na plně organizovaných školách liší. Poskytla několik příkladů malotřídního školství v zahraničí. Další kapitola se věnovala osobnosti učitele, vymezení pedagogického pracovníka v české legislativě, charakteristice učitelské profese, profesním kompetencím a typologii osobnosti. Poslední kapitola teoretické části se věnovala nezbytným dovednostem a schopnostem žáka malotřídní školy: aktivitě, samostatnosti a tvořivosti. Zabývala se také tvořivostí učitele a faktorům, které podporují nebo naopak omezují tvořivost, aktivitu a samostatnost žáků při vyučování.

Praktická část měla několik dílčích cílů: zjistit, jaké organizační formy, didaktické pomůcky a prostředky učitelé malotřídních škol nejčastěji používají ve výuce a které z nich hodnotí jako přínosné a efektivní. Ukázalo se, že učitelé nejčastěji volí frontální, skupinovou a kooperativní, individuální a individualizovanou výuku. Učitelé ve výuce využívají pestrou řadu pomůcek, zejména se jedná o práci s učebnicí a pracovním sešitem, interaktivní tabulí, pracovními listy, texty psanými na tabuli, různé hry s pomůckami (stavebnice, pexesa, domina, křížovky, hádanky, lota, skládanky atd.) i bez pomůcek (matematický král, matematická vybíjená, scénky apod.). Dalším cílem bylo zjistit rozsah a náplň nepřímé pedagogické práce učitelů malotřídních škol. Z výsledků šetření vyplývá, že někteří učitelé mají ve škole další úvazky, zejména ve školní družině a jako vedoucí kroužků a zájmové činnosti, jejíž nabídka je

pestrá a reflektuje současnou poptávku a potřeby dětí. Akce pořádané školami pro širokou veřejnost jsou rovněž velice rozmanité. Průzkum se dále zaměřil na časovou náročnost přípravy vyučování, kvalifikovanost učitelů malotřídních škol a v neposlední řadě také spolupráci se speciálními pedagogy. Náročnost přípravy jedné vyučovací se v různé míře pohybuje od 1 do 3 až více hodin a překvapivě se neprojevila souvislost s délkou učitelské praxe. 82 % respondentů uvedlo, že ke pro svoji práci plně kvalifikováno magisterským titulem. Středoškolské vzdělání uvedli pouze 3 učitelé, z toho 2 s více jak desetiletou praxí. Více než polovina respondentů nespolupracuje se školním pedagogem, ačkoliv více než dvě třetiny považují spolupráci za přínosnou nebo spíše přínosnou. Je pravděpodobné, že ne všechny školy mají možnost této spolupráce. Pro průzkum byla zvolena metoda dotazníkového šetření, kterého se zúčastnilo 43 respondentů. Kvůli malému vzorku je výpovědní hodnota šetření nízká.

Za hlavní pozitiva malotřídních škol bývá považováno otevřené, přátelské až rodinné prostředí, přirozené utváření heterogenních skupin dětí, které napomáhají snazšímu procesu socializace nebo prostor pro uplatnění různorodých alternativních výukových forem a metod. Z těchto důvodů vnímám malotřídní školy jako prostředí vhodné pro inkluzi žáků s různými vzdělávacími potřebami. Právě v této oblasti se otevírají možnosti pro další speciálně-pedagogický výzkum malotřídních škol.

8 SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- Bílá kniha. Národní program rozvoje vzdělávání v ČR. Praha: MŠMT, 2001.
- BARLEY, Zoe A.; BEESLEY, Andrea D. Rural school success: What can we learn. *Journal of Research in Rural Education*, 2007, 22.1: 1-16.
- ČÁP, Jan. *Psychologie výchovy a vyučování*. Praha: Karolinum, 1993. ISBN 80-7066-534-3.
- DYTRTOVÁ, Radmila a Marie KRHUTOVÁ. *Učitel: příprava na profesi*. Praha: Grada, 2009. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2863-6.
- EMMEROVÁ, Kateřina. Málotřídky v současném prostředí českého venkova. 2013.
- GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. 2., rozš. české vyd. Přeložil Vladimír JŮVA, přeložil Vendula HLAVATÁ. Brno: Paido, 2010. ISBN 978-80-7315-185-0.
- HARGREAVES, Linda M. Respect and responsibility: Review of research on small rural schools in England. *International Journal of Educational Research*, 2009, 48.2: 117-128.
- HORNG, Jeou-Shyan, et al. Creative teachers and creative teaching strategies. *International Journal of Consumer Studies*, 2005, 29.4: 352-358.
- HLEDÍKOVÁ, Zdeňka, Jan JANÁK a Jan DOBEŠ. *Dějiny správy v českých zemích: od počátků státu po současnost*. [1. vyd.]. Praha: NLN, Nakladatelství Lidové noviny, 2005. ISBN 80-7106-709-1.
- JELEN, V., HRADILOVÁ, B. & MARŠÍKOVÁ, M.. *Analytická zpráva z mimořádného šetření o nekvalifikovaných pedagogických pracovnících – učitelích.* Praha: MŠMT, 2014
- JŮVA, Vladimír. Historické konsekvence základní školy. *Orientace české základní školy. Sborník z pracovního semináře konaného dne*, 2005, 20: 29-40.
- OBST, Otto a Zdeněk KALHOUS. *Školní didaktika*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2000. ISBN 80-7067-920-4.
- KNOTOVÁ, Kateřina TRNKOVÁ-Dana. Málotřídní školy a volnočasové aktivity. *PEDAGOGIKA VOĽNÉHO ČASU–TEÓRIA A PRAX*, 2008, 56.

- KYRIACOU, Chris. *Klíčové dovednosti učitele: cesty k lepšímu vyučování*. Vyd. 4. Přeložil Dominik DVOŘÁK, přeložil Milan KOLDINSKÝ. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0052-9.
- LAZAROVÁ, Bohumíra. Osobnost učitele a rezistence vůči změně. *Feedback*, 2013, 53.U10.
- LONG, Robert. 20/20 Hindsight: Teacher change and advice. *The Internet TESL Journal*, 1999, 5.11: 1-11.
- LOWE, Jerry M. Rural education: Attracting and retaining teachers in small schools. *Rural Educator*, 2006, 27.2: 28-32
- MAŇÁK, Josef. *Rozvoj aktivity, samostatnosti a tvořivosti žáků*. Brno: Masarykova univerzita, 1998. Spisy Masarykovy univerzity v Brně. ISBN 80-210-1880-1.
- MORAIS, Maria Fátima; AZEVEDO, Ivete. What is a creative teacher and what is a creative pupil? Perceptions of teachers. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2011, 12: 330-339.
- NAJVAROVÁ, Veronika. Čtenářská gramotnost žáků 1. stupně základní školy. *Pedagogická orientace*, 2008, 18.1: 7-21.
- NOVOTOVÁ, Jitka. Kompetence učitelů v primární škole. *Pedagogický výzkum jako podpora současné školy*, 2008, 268-282.
- PÁVKOVÁ, Jiřina. *Pedagogika volného času*. Vyd. 3., aktualiz. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-711-6.
- PERLÍN, Radim. Venkov, typologie venkovského prostoru. *Česká etnoekologie, Etnoekologické semináře v Liběchově*, 1999, 87-104.
- PIETARINEN, Janne; MERILÄINEN, Matti. Aktivní a pasivní fáze kariéry učitele v kontextu málotřídní školy. *Studia paedagogica*, 2011, 13.1: 65-83.
- PRŮCHA, Jan. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2004. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-977-1.
- PRŮCHA, Jan, Jiří MAREŠ a Eliška WALTEROVÁ. *Pedagogický slovník*. 2. rozš. a přeprac. vyd. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-252-1.
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávaní. Praha, VÚP, 2004. ISBN 80-86666-24-7
- TRNKOVÁ, Kateřina. Žák na málotřídní škole: témata zahraničního výzkumu. In: *Současné metodologické přístupy a strategie pedagogického výzkumu. Sborník příspěvků 14. konference ČAPV*. 2003.

- TRNKOVÁ, Kateřina. Málotřídka a rodiče. *RABUŠICOVÁ, Milada aj. Škola a (versus) rodina. Brno: MU*, 2004, 140-154.
- TRNKOVÁ, Kateřina. Podmínky vzdělávání na málotřídních školách. In: *Příspěvek z konference ČAPV. České Budějovice: JČU*. 2007.
- TRNKOVÁ, Kateřina. Obce s malotřídkou. *Studia paedagogica*, 2011, 13.1: 53-64.
- TRNKOVÁ, Kateřina. Vývoj malotřídních škol v druhé polovině 20. století. *Feedback*, 2013, 54.U11.
- TRNKOVÁ, Kateřina; CHALOUPKOVÁ, Lucie; KNOTOVÁ, Dana. Pedagogičtí pracovníci na málotřídkách–izolovaní a nekvalifikovaní?. *Studia paedagogica*, 2011, 14.2: 51-68.
- TRNKOVÁ, Kateřina, Dana KNOTOVÁ a Lucie CHALOUPKOVÁ. *Málotřídní školy v České republice: malotřídky*. Brno: Paido, 2010. ISBN 978-80-7315-204-8.
- TUPÝ, Karel. *K didaktickým problémům málotřídních škol*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1978. Pedagogická teorie a praxe
- VAŠUTOVÁ, Jaroslava. *Být učitelem: co by měl učitel vědět o své profesi*. 2., přeprac. vyd. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2007. ISBN 978-80-7290-325-2.
- VALIŠOVÁ, Alena a Hana KASÍKOVÁ. *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada, 2007. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1734-0.
- VEENMAN, Simon. Effects of multigrade and multi-age classes reconsidered. *Review of Educational Research*, 1996, 66.3: 323-340.
- WRIGHT, Debbie; OSBORNE, Judi. Preparation for teaching in rural schools. In: *Paper presented at the British Educational Research Association Annual Conference*. 2007. p. 8
- *Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon): Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů*. Poradce, 2004.

- *Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon): Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů*. Poradce, 2004.

ELEKTRONICKÉ ZDROJE

- Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje výchovně vzdělávací soustavy České republiky (pro oblast předškolního, základního, středního, vyššího odborného a dalšího vzdělávání). Praha: MŠMT, 2002
- KOHOUTEK, Rudolf. *Typologie osobnosti učitelů*. [cit. 06.06.2017]. Dostupné z: http://rudolfkohoutek.blog.cz/0912/typy-osobnosti-ucitelu
- MICHALÍK, Jan, Pavlína BASLEROVÁ a Lenka FELCMANOVÁ. *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu zdravotního nebo sociálního znevýhodnění: obecná část*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4654-7 [cit. 24.06.2017]. Dostupné z: http://katalogpo.upol.cz/obecna-cast/personalni-podminky/12-2-3-skolni-specialni-pedagog/
- *Národní ústav odborného vzdělávání* [online]. [cit. 01.05.2017]. Dostupné z: http://www.nuov.cz/uploads/KURIKULUM/vyukove_strategie_na_web.pdf
- *Norfolk Schools - Norfolk County Council's website for school* staff [online]. [cit. 21.05.2017]. Dostupné z: http://www.schools.norfolk.gov.uk/view/NCC123386
- Poslanci schválili změny financování pro školy, MŠMT ČR. MŠMT ČR [online]. [cit. 11.04.2017]. Dostupné z: http://www.msmt.cz/ministerstvo/poslanci-schvalili-zmeny-financovani-skoly-dostanou-penize?highlightWords=financov%C3%A1n%C3%AD
- V novém školním roce dozná změn kariérní řád učitelů, MŠMT ČR. MŠMT ČR [online]. [cit. 11.04.2017]. Dostupné z: http://www.msmt.cz/ministerstvo/novinar/v-novem-skolnim-roce-dozna-zmen-karierni-rad-ucitelu?highlightWords=malot%C5%99%C3%ADdn%C3%AD+%C5%A1koly
- Vzájemné hodnocení žáků málotřídní školy. Metodický portál RVP - Modul Články [online]. [cit. 06.05.2017]. Dostupné z: http://clanky.rvp.cz/clanek/s/Z/1960/VZAJEMNE-HODNOCENI-ZAKU-MALOTRIDNI-SKOLY.html/

9 SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č. 1 – Dotazník Příprava učitele na vyučování v malotřídní základní škole.

1. Pohlaví

žena ☐

muž ☐

2. Nejvyšší dosažené vzdělání

středoškolské ☐

vyšší odborné ☐

vysokoškolské - bakalářský titul ☐

vysokoškolské - magisterský titul ☐

3. Jaká je dálka vaší pedagogické praxe?

0-3 roky ☐

3-5 let ☐

5-10 let ☐

10-20 let ☐

20 a více let ☐

4. Kolik učitelů je zaměstnáno ve škole, kde vyučujete?

1-2 ☐

2-3 ☐

3-4 ☐

4 a více ☐

5. Máte ve škole kromě pedagogického ještě další úvazky, například ve školní družině?

ano ☐

ne ☐

6. Jaké další úvazky máte ve škole během školního roku 2016/2017?

vychovatel/ka ve školní družině ☐

vedení kroužků a zájmové činnosti ☐

jiné ☐

7. Jaké kroužky vedené pedagogickým sborem školy nabízela vaše škola ve školním roce 2016/2017?

Vyjmenujte:

8. Kolik mimoškolních akcí pro rodiče a veřejnost pořádala vaše škola ve školním roce 2016/2017?

0-2 ☐

2-5 ☐

5-8 ☐

8-10 ☐

10 a více ☐

9. Uveďte prosím příklad mimoškolních aktivit pořádaných vaší školou.

10. Kolik času denně vám průměrně zabere příprava vyučovací hodiny ve třídě se spojenými ročníky?

0-1 hod ☐

1-2 hod	
2-3 hod	
3 a více hod	

11. Využíváte při vyučování různé organizační formy?

	nikdy	**zřídka***	**občas****	**často**
individuální výuka				
frontální výuka				
individualizovaná výuka				
projektová výuka				
skupinová a kooperativní výuka				
jiná				

* zřídka = několikrát do měsíce

** občas = několikrát týdně

12. Jaké didaktické prostředky a pomůcky používáte během vyučování?

	nikdy	**zřídka***	**občas****	**často**
učebnice				
pracovní sešity				
interaktivní tabule				
pracovní listy				
modely a obrazy				
PC a internet				
encyklopedie, slovníky, knihy				
texty psané na tabuli				

hry s pomůckami (př. domino, pexeso, loto, křížovky, karty apod.)				
hry bez pomůcek (př. matematický král a vybíjená apod.)				
video				
jiné				

* zřídka = několikrát do měsíce
** občas = několikrát týdně

13. Kde nacházíte náměty a pomůcky pro vyučování?

	nikdy	**zřídka***	**občas****	**často**
internet (dumy.cz, metodické portály, webové stránky škol atd.)				
různé učebnice, pracovní sešity, knihy				
zakoupené didaktické pomůcky				
inspirace od kolegů				
vlastní tvorba				
jiné				

* zřídka = několikrát do měsíce
** občas = několikrát týdně

14. Myslíte si, že je použití těchto pomůcek ve výuce na malotřídní škole efektivní a přínosné?

	ano	**spíše ano**	**spíše ne**	**ne**	**nemohu posoudit**
učebnice					
pracovní sešity					
interaktivní tabule					
pracovní listy					

modely a obrazy					
PC a internet					
encyklopedie, slovníky, knihy					
texty psané na tabuli					
hry s pomůckami (př. domino, pexeso, loto, křížovky, karty apod.)					
hry bez pomůcek (př. matematický král a vybíjená apod.)					
video					
jiné					

15. Myslíte si, že jsou tyto organizační formy přínosné ve výuce na malotřídní škole?

	ano	**spíše ano**	**spíše ne**	**ne**	**nemohu posoudit**
individuální výuka					
frontální výuka					
individualizovaná výuka					
projektová výuka					
skupinová a kooperativní výuka					
jiná					

16. Máte podle vašeho názoru dostatek času pro přípravu vyučovací hodiny?

ano	
spíše ano	
spíše ne	
ne	
nemohu posoudit	

17. Máte podle vašeho názoru dostatek prostředků pro přípravu vyučovací hodiny?

ano ☐

spíše ano ☐

spíše ne ☐

ne ☐

nemohu posoudit ☐

18. Spolupracuje vaše škola se speciálním pedagogem?

ano ☐

ne ☐

19. Jeví se vám možnost spolupráce (depistáže, diagnostika a intervence, metodické a koordinační činnosti) se speciálním pedagogem jako přínosná?

ano ☐

spíše ano ☐

spíše ne ☐

ne ☐

nemohu posoudit ☐