

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Centrum školského managementu

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Řízení pedagogického procesu v malotřídní škole

Educational process management in a particular school

Markéta Míková

Vedoucí práce: PhDr. Václav Trojan, Ph.D.

Studijní program: Specializace v pedagogice

Studijní obor: Školský management

2017

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci na téma Řízení pedagogického procesu 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.

V Praze dne 20. 4. 2017

.....

podpis

Děkuji vedoucímu bakalářské práce PhDr. Václavu Trojanovi PhD, za inspirativní rady a připomínky.

ANOTACE

Tématem této práce, která má dvě části, je řízení pedagogického procesu v malotřídní škole. V teoretické části práce se věnuji základním pojmům, se kterými se běžně v edukačním procesu malotřídních škol pracuje a pro pochopení významu tohoto typu vzdělávání v naší společnosti je prvním předpokladem jejich správná interpretace v kontextu s obsahem této práce. Při svém studiu teoretických podkladů jsem se soustředila obecně na termíny: škola, malotřídní škola, školský zákon, Česká školní inspekce, specifikace řízení a nástroje řízení pedagogického procesu v malotřídní škole, management, školní management, veřejnost, rodiče, aj. Pak jsem pokračovala v praktické části, kde jsem oslovila a požádala o rozhovor tři řídicí pracovníky malotřídních škol. V rozhovoru jsem využila polouzavřených otázek a zaměřila jsem se na tři oblasti, které mne zajímaly nejvíce. Na oblast řízení pedagogického procesu v malotřídních školách, na osobnost řídicího pracovníka a na spolupráci malotřídní školy s rodinou. Ve všech třech případech se jednalo v podstatě o malotřídní venkovskou školu. Z analýzy odpovědí na položené otázky, které v komplexním pojetí jsou základem výzkumných otázek, jsem dospěla k závěrům, ze kterých vyplývají i moje doporučení a konstatování o předpokladech.

KLÍČOVÁ SLOVA

Malotřídní škola, pedagogický proces, řízení školy, management, ředitel

ANNOTATION

The theme of this work which has two parts, the educational process management in a particular school. The theoretical part is devoted to basic concepts, which are normally in the educational process of the small schools work and for understanding the importance of this type of education in our society is the first precondition for their correct interpretation in the context of this thesis. While studying theoretical bases, I focused on general terms: schools, small schools, the Education Act, the Czech School Inspection, specification management tools and educational process management in incomplete school management, school management, the public, parents, and others. Then I went in the practical part where I approached and asked to interview three managers of small schools. In the interview I used semi-closed questions, and I focused on three areas that interested me most. On the area of educational process management in incomplete schools, celebrity manager and in cooperation with the small school family. In all three cases, it was basically a rural school with small classes. An analysis of the answers to the questions that the comprehensive

approach is the basis for research questions, I came to the conclusions that arise from even my recommendation and statement of assumptions.

KEYWORDS

Particular school, educational process, school management, management, school director

Obsah

1. Úvod.....	8
2. Škola jako institut vzdělávání obecně	9
2.1 Školský zákon.....	10
2.2 Škola a okolí	11
3. Malotřídní škola	12
3.1 Specifické rysy malotřídních škol.....	12
3.2 Venkov	13
3.3 Malotřídní školy z pohledu ČŠI	14
4. Pedagogický proces.....	16
4.1 Řízení pedagogického procesu.....	16
4.2 Nástroje řízení pedagogického procesu.....	17
5. Řízení školy.....	20
6. Management.....	21
6.1 Management školy	21
7. Řízení malotřídních škol	23
7.1 Personální řízení malotřídních škol.....	25
8. Ředitel školy.....	26
8.1 Činnost ředitele malotřídní školy	27
8.2 Ředitel školy jako kompetentní pracovník.....	29
8.3 Kompetence ředitele.....	29
9. Význam teoretické přípravy pro praktickou část.....	32
10. Praktická část.....	33
10.1 Charakteristika výzkumu, základní terminologie.....	34
10.2 Metodologie výzkumu.....	35
10.3 Výzkumný problém.....	36
10.4 Stanovení cíle výzkumu	36
10.5 Předmět zkoumání.....	38
10.6 Forma záznamu z polostrukturovaných rozhovorů.....	38
10.7 Formulace výzkumných otázek.....	39
10.8 Stanovení hypotetických předpokladů	40
10.9 Popis a charakteristika výzkumného vzorku.....	41

11. Analýza případových studií jednotlivých výzkumných vzorků	49
12. Vyhodnocení výzkumných otázek a předpokladů.....	56
13. Vyhodnocení cíle práce a vlastní doporučení.....	59
14. Závěr.....	60
Seznam použitých informačních zdrojů	63
Seznam příloh.....	65
Příloha č. 1 - Základní otázky polostrukturovaného rozhovoru.....	66

1. ÚVOD

Pro bakalářskou práci jsem si vybrala téma, které je v současné době velmi aktuální. V celé společnosti se na jedné straně chápe význam malotřídních škol, na druhé straně se stále hledala adekvátní podpora ze strany státu. Hledala se optimalizace podmínek pro fungování malotřídních škol, protože jejich místo jako komunitního centra, zejména na venkově, v obcích s menším počtem obyvatel, je neodmyslitelné. O vnitřních a vnějších faktorech ovlivňujících chod jakékoliv malotřídní školy, tj. o školních vzdělávacích programech jako základních pilířích výchovně vzdělávacího procesu v malotřídních školách, o osobnostech učitelů, o zřizovatelích, o systému vzdělávání, o organizaci, o metodách vzdělávání v malotřídních školách atd. se toho lze dočíst skutečně hodně a načerpat mnoho inspirativních podnětů pro vlastní práci, pokud učíme např. ve spojených ročnících v malotřídních školách. Totéž můžeme říci i o různých pracích, které srovnávají malotřídní školu a plně organizovanou (úplnou) školou a hledání specifík malotřídních škol. Tímto se však v mé práci zabývat nehodlám.

Mne více oslovilo téma z oblasti řízení malotřídních škol, protože je před námi, resp. aktuálně probíhá, doba plná změn ve školském systému. A to i v základním vzdělávání, tedy i v malotřídních školách. Od letošního školního roku se realizuje program společného vzdělávání (dříve inkluze), kde je určitě přínosem začleňování žáků s vývojovými poruchami do kolektivů s menším počtem žáků, byť s odpovídajícím podpůrným opatřením (nejen s asistentem pedagoga). Současně se připravuje zásadní změna financování regionálního školství. Role malotřídní školy nabývá v tomto smyslu na významu. Pokud se k tomu přidá i atraktivnější způsob vzdělávání a vhodnější podmínky – pak se v malotřídních školách může stát, že počty žáků se budou zvyšovat a malotřídní školy již nebudou fungovat pouze v režimu „na výjimku z počtu žáků“. Navíc změna financování regionálního školství závislost na počtech žáků nevnímá jako zásadní.

Cílem práce je nalezení specifík řízení pedagogického procesu na malotřídní škole, přičemž důraz zde bude kladen na analýzu spolupráce školy a rodiny v konkrétní malotřídní vesnické škole.

Ze zkušeností vím, že všechny změny jakéhokoliv charakteru lze realizovat mnohem snadněji, když je zajišťuje člověk nebo tým lidí s kvalitními řídicími schopnostmi. Proto jsem soustředila ve své práci pozornost na řízení pedagogického procesu a vzhledem k tomu, že se jedná o široké spektrum činností, podmínek, metod apod., vybrala jsem si tři oblasti – edukační proces, osobnost ředitele školy a spolupráci s rodiči, s veřejností. A jestliže nese

práce název: „Řízení pedagogického procesu v malotřídní škole“, zaměřila jsem se více na manažerskou činnost ředitele školy. Zjišťovala jsem, jaké má zásadní cíle, plány, jakých forem a metod, např. v komunikaci, k jejich naplnění hodlá využít. Zajímalo mne také, jaká přijme opatření, když jeho zpětná vazba nebude odpovídat jeho představám nebo představám zřizovatele či veřejnosti.

A v tomto smyslu je i celá práce koncipovaná.

V teoretické části se zabývám nejdříve základními pojmy z oblasti výchovně vzdělávacího procesu. Od pojmu škola, školský zákon, malotřídní (zpravidla venkovská) škola, názor České školní inspekce, výchovně vzdělávací proces, specifika edukačního procesu v malotřídní škole, jeho nástroje až po oblast řízení kompletní malotřídní školy. Nejen však výchovně vzdělávacího procesu, ale celé školy, včetně komunikací na různých úrovních. S žáky, s rodiči, s veřejností, se zřizovatelem atd. Právě z toho důvodu jsem se zaměřila na management a manažerské řízení, které se opírá o marketingovou podporu – SWOT analýzu, nastavení cílů, plánování, komunikaci a výsledné hodnocení, případné korekce strategických postupů či úpravu cílů. Z toho pohledu jsem taky realizovala výzkum, popisovaný v praktické části. Formou polostrukturovaného rozhovoru jsem zjišťovala u tří řídicích pracovníků malotřídních škol aktuální stav ve sledovaných oblastech a jejich vize a cíle v budoucnosti, včetně manažerských postupů, jak jich chtějí docílit. Hledala jsem odpověď, jak může vhodné řízení a postupy (manažerským způsobem) pozitivně ovlivnit existenci a vlastní chod malotřídní školy. Jestli se mi to podařilo, by mělo naznačit několik doporučení uvedených v závěru práce, které mají přímou souvislost s moderním řízením a perspektivou malotřídní školy současnosti.

2. Škola jako institut vzdělávání obecně

Škola je sociální institucí, v níž vzdělávání probíhá na základě stále týchž principů, ale aktéři v tomto procesu se mění. Charakter takového vzdělávání je tedy v zásadě neosobní. Z jiného pohledu lze školu definovat jako konkrétní organizaci tvořenou konkrétními lidmi. Jejich přičiněním se tvoří vnitřní postupy dané školy, které odbourávají zmiňovaný neosobní institucionální charakter (Moravcová, Smetáčková, 2004, s. 406).

Z hlediska organizace je škola běžným typem organizace, jako jsou výrobní, obchodní a kde k jejímu řízení, vedení a správě lze využít tradiční principy. Lze ji ovšem chápat i jako organizaci specifickou, která má na dané procesy zvláštní nároky, a z toho důvodu je třeba její

vedoucí pracovníky připravit na školské prostředí. Úkolem, který je pro školskou organizaci jedinečným, je podle (Pola a kol. 2004 s. 47) výchova a vzdělávání.

2.1 Školský zákon

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) upravuje předškolní, základní, střední, vyšší odborné a jiné vzdělávání na školách a školských zařízeních (viz školský zákon). Zákon dále určuje systém vzdělávání v České republice, rámcové vzdělávací programy pro jednotlivé typy škol, právní postavení škol, hodnocení škol Českou školní inspekcí, vzdělávání žáků se speciálními potřebami, vzdělávání cizinců, individuální vzdělávací plán, organizaci škol, apod. Přímou také definuje a upravuje vzdělávání na jednotlivých typech škol.

Školský zákon hovoří o tom, že vzdělávací soustavu tvoří školy a školská zařízení (školský zákon).

Pedagogickým pracovníkům se konkrétně věnuje zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, který je v praxi spolu se školským zákonem pro pedagogické pracovníky aktuální především s ohledem na změny kvalifikačních požadavků na pracovníky ve školství, které s účinností od roku 2014 přináší. Do roku 2014 musí totiž pedagog, který má nevyhovující nebo nedostatečné vzdělání pro svou práci, zahájit studium, v opačném případě již nemůže učit.

2.2 Škola a okolí

Efektivní veřejná politika školy je formována především sociálním kapitálem, domnívá se Walterová (2004). Sociálním kapitálem označuje rozsah a intenzitu sociálních sítí, vybudovanou důvěru mezi subjekty, normy a hodnoty vytvářející prostředí vhodné pro spolupráci na úrovni intraskupinové (uvnitř školy: mezi učiteli a žáky, učiteli a vedením i učiteli mezi sebou navzájem) i interskupinové (mezi školou a rodiči, městskou částí, obcí apod.). Tyto vnější vztahy zahrnují, jak mnoho škola zapojuje do výchovně-vzdělávacího procesu rodiče, jakým způsobem a měrou se angažuje při dění v obci, zda se zúčastňuje veřejných aktivit, nabízí žákům či širší veřejnosti různé mimoškolní a zájmové aktivity.

Z principu takto otevřené, komunikující a spolupracující školy vychází především model komunitní školy, jejímž základním mottem je partnerství. Komunitní školy se věnují i aktivitám, které pro ně neplynou přímo z jejich základní funkce neboli ze vzdělávání žáků (Rabušicová a kol., 2004). Malotřídní komunitní škola se snaží pokrýt potřeby celé komunity – motivuje ji k novým nápadům, nabízí např. prostory, v nichž by se mohly realizovat a do vzdělávacího procesu zapojuje nejen rodiče, ale i další dospělí. Rabušicová a kol., (2004) uvádí, že aktivity necílí jen na žáky a jejich rodiče, ale také třeba na rodiny s předškolními dětmi, seniory i další dospělé osoby. Umožňuje jim např. stravování ve školní jídelně, využívání školních prostor, počítačových učeben, internetu, organizuje pro ně kurzy počítačové gramotnosti, jazykovou výuku atp. Významnou roli hraje při fungování malotřídní komunitní školy také podpora obce.

3. Malotřídní škola

Nejedná se o oficiální název, ale o název, který se užívá mezi lidmi, kteří pracují ve školství a také mezi veřejností. Malotřídní škola je škola, která má v jedné třídě buď všechny ročníky, nebo v každé třídě více než jeden ročník. Poprvé byl pojem malotřídní škola vymezen v učebních osnovách z roku 1933 (Musil, Sedláček, 1964, s. 5).

Platná legislativa hovoří takto: „*Základní vzdělávání v základní škole má 9. ročníků a člení se na první stupeň a druhý stupeň. První stupeň je tvořen prvním až pátým ročníkem a druhý stupeň šestým až devátým ročníkem*“ (§ 46 zákona č. 561/2004 Sb.).

Dále dle § 5 vyhlášky č. 48/2005 Sb. lze na prvním stupni školy „*do jedné třídy zařadit žáky z více než jednoho ročníku prvního stupně. Na druhém stupni školy nelze do jedné třídy zařadit žáky z více než jednoho ročníku druhého stupně. Do jedné třídy nelze zařadit žáky prvního a druhého stupně*“ (§ 5 vyhlášky č. 48/2005 Sb.).

Vznik malotřídní školy upravuje dále §7, §8 a §8a školského zákona (zákon 561/2004Sb.). Zřizovatelem může být: Obec, ve které se škola nachází, Registrovaná církev a Právnická nebo fyzická osoba.

3.1 Specifické rysy málotřídních škol

Mezi specifické rysy malotřídních škol patří:

- 1) malý počet žáků ve třídě – vyučující má možnost věnovat se jednotlivým žákům individuálně a současně je žákům ve výuce dáno více prostoru, ve kterém se mohou projevit,
- 2) vyučování v málotřídní škole vede žáky ke kooperaci,
- 3) učení se mladších dětí od starších dětí,
- 4) mezi dětmi je větší pocit sounáležitosti, a to jak ve třídě, tak také v celé škole,
- 5) učitelé znají všechny žáky a znají i jejich rodinné zázemí,
- 6) vztahy v učitelském kolektivu bývají otevřenější a hlubší ve srovnání s klasickou školou, učitelé si mají blíž, jsou více v kontaktu,
- 7) v málotřídních školách učitelé více spolupracují s rodiči žáků (Emmerová, 2000).

3.2 Venkov

Základním typem venkovského osídlení bývají obce u větších měst, které mají hodně znaků, které jsou typické zejména pro města. Venkov je možné také charakterizovat jako vyšší míru vzájemné závislosti s menší variabilitou profesních možností, s menší sociální diferenciací a zúženým prostorem pro sociální mobilitu, silnější determinaci přírodního prostředí (Trnková, Knotová, Chaloupková, 2010, s. 104).

V rámci mezinárodního srovnání jsou pro venkovy zavedeny následující charakteristiky neboli definice OECD. Hlavním kritériem je podíl obyvatelstva žijící na území, které má hustotu zalidnění menší než 150 obyvatel na km². Dle definice OECD bývají venkovské oblasti vymezeny do dvou úrovní, a to lokální úroveň a regionální úroveň. Lokální úroveň se rovná úrovni obcí, kdy venkov charakterizujeme jako sídlo, které má hustotu menší než 150 obyvatel na km². Regionální úroveň následně vymezuje následující typy regionů:

- „výrazně venkovské, více než 50 % obyvatel regionu žije ve venkovských obcích,
 - převážně venkovské, ve venkovských obcích žije 15 – 50 % obyvatel regionu,
 - výrazně městské, ve venkovských obcích žije méně než 15 % obyvatel regionu
- (Trnková, Knotová, Chaloupková, 2010, s. 104).

Aby byl obraz o venkově celistvý, je dobré jej doplnit o charakter sídelních sítí. V České republice je sídelní síť dosti rozdrobená, ale také poměrně hustá. Vzdálenost mezi jednotlivými sídly je v průměru 2,3 km. Jedná se o údaj bez uvedení regionálních rozdílů.

Pokud tyto rozdíly jsou ale zohledněny, tak v Čechách a v oblasti Českomoravské vrchoviny je celkem hustá síť malých sídel o velikosti 200 – 500 obyvatel, pro nížinnou oblast Moravy a Slezska se jedná o sídla cca s 1500 – 3000 obyvateli (Trnková, Knotová, Chaloupková, 2010, s. 105).

Nejmenší průměrná velikost obce je dle počtu obyvatel v krajích Vysočina, Středočeském, Jihočeském. V těchto krajích je také největší podíl venkovského obyvatelstva (Trnková, Knotová, Chaloupková, 2010, s. 106).

3.3 Malotřídní školy z pohledu ČŠI

Česká školní inspekce hodnotí školy dle modelu tzv. kvalitní školy. Hodnocené oblasti jsou koncepce a rámec školy, pedagogické vedení školy, kvalita pedagogického sboru, výuka, vzdělávací výsledky žáků, podpora žáků při vzdělávání. Obecně je pozitivně hodnoceno školní klima, dobré vztahy učitel - rodiče žáka (vliv malého kolektivu), či začleňování žáků do kolektivu (zájmová činnost atd.). Ke zlepšení by mělo dojít v oblasti kvalifikace pedagogů (rozvoj stávajících pedagogů a podpora nově nastupujících), jasné školní vzdělávací programy a jejich cíle, hodnocení, monitoring (Zatloukal 2016).

Největší rozdíly mezi malotřídním uspořádáním a tzv. klasickou školou byly zjištěny v oblasti školního vzdělávacího programu a jejich přípravy (malotřídní uspořádání má větší procentuální zastoupení zcela v této oblasti), kvalifikace a vzdělávání pedagogů (v malotřídkách je více učitelů hodnocena výborně, v klasických školách je tato oblast hodnocena jako očekávaná úroveň), komunikace pedagog- žák (v malotřídkách je větší procento pedagogů, kteří jsou hodnoceni výborně), využití výchovně vzdělávacích strategií (výsledky viz předchozí kritérium) a systematický monitoring progresu konkrétních žáků, kde je výborná úroveň malotřídních pedagogů (Zatloukal, 2016, s. 3).

Konkrétní údaje viz Tabulka 1

Tabulka 1 (Zatloukal, 2016, s. 3)

Kritérium	Škola	Hodnocení			
		1	2	3	4
Škola má ŠVP, který vychází z vize a strategie rozvoje školy a je v souladu s kurikulár. dokumenty; jeho cíle jsou srozumitelné pro pedagogy i rodiče	malotřídní	2,5	81,1	13,9	2,5
	ostatní	0,5	90,3	7,8	1,5
Pedagogové jsou pro svou práci kvalifikováni a odborně zdatní a ke své práci přistupují profesionálně	malotřídní	3,3	71,9	24,8	0,0
	ostatní	1,5	80,8	17,5	0,3
Pedagogové důsledně uplatňují při komunikaci s žáky a rodiči a kolegy vstřícný, respektující přístup	malotřídní	8,2	89,3	2,5	0,0
	ostatní	1,3	98,0	0,8	0,0
Pedagogové využívají široké spektrum výchovně-vzdělávacích strategií pro naplnění stanovených cílů	malotřídní	3,3	91,8	4,9	0,0
	ostatní	1,8	85,0	13,3	0,0
Pedagogové systematicky sledují vzdělávací pokrok každého žáka a při plánování a realizaci výuky zohledňují individuální potřeby žáků	malotřídní	4,1	92,6	3,3	0,0
	ostatní	2,5	87,8	9,8	0,0

1 = výborná úroveň, 2 = očekávaná úroveň, 3 = úroveň vyžadující zlepšení, 4 = nevyhovující úroveň

Pedagogové jsou nejčastěji hodnoceni přímo ředitelem školy a to několikrát ročně (90,3 % pedagogů). Četnost hodnocení a zpětná vazba na ně je hodnocena pozitivně. Překážky pro práci ředitelů škol jsou pro malotřídní a klasické uspořádání srovnatelné. Jak uvádí Zatloukal ve své zprávě, zvolené metody výuky vedou ke stanoveným cílům a jsou hodnoceny jako účelné. Žáci jsou v hodinách aktivní a mají možnost praktického uplatnění teoretických poznatků. Hodnocení v malotřídkách je formativní. Jak uvádí Zatloukal, vzájemné hodnocení žáků bylo zjištěno v necelé pětině navštívených hodin a sebehodnocení žáků v necelých dvou pětinách hodin v tomto ohledu se malotřídní a ostatní školy neliší (Zatloukal 2016, s. 7,8)

4. Pedagogický proces

„Pedagogický proces je klíčovou aktivitou každé školy“ (Trojan, 2014, s. 40).

Z písemných materiálů Trojan (2014, s. 42) se dá pedagogický proces definovat dvěma způsoby.

„V širším slova smyslu je pedagogický proces naplnění Národního programu vzdělávání (ač tato definice naráží na faktické vakuum českého národního programu dosud suplovaného tzv. Bílou knihou).“

„V užším slova smyslu je pedagogický proces sestavení a naplnění konkrétního školního vzdělávacího programu konkrétními pedagogickými činnostmi.“

Trojan (2014, s. 42) tedy pedagogický proces definuje jako: *„výchovně vzdělávací proces, komplex vzájemně se podmiňujících vztahů a souvislostí mezi podmínkami a prostředky výchovného působení zaměřeného na cílevědomé utváření osobnosti“.*

Pedagogický proces má určitá specifika. Trojan (2014, s. 42) jako specifika uvádí, neopakovatelnost procesu a nemožnost jeho přímé zpětné korekce, obtížné uchopení pojmu kvalita vzdělávání a jejích indikátorů, vztah mezi vstupy a výstupy na jedné straně a mezi výstupy a procesy na straně druhé, malé množství změřitelných kritérií, skutečnost, že některé procesy nelze měřit, vnější determinanty (politická rozhodnutí, vnější vlivy, ekonomika,...).

4.1. Řízení pedagogického procesu

Pedagogický proces vždy musí mít stanoven vlastní konkrétní cíl, v opačném případě se totiž jedná o bezcílné, doslova nahodilé, tápání. U podobně probíhajícího tápání pak může dojít k některým událostem, v jejichž rámci se bude zdát, že pedagog dosahuje skvělých výsledků se svými svěřenci, ovšem bude se jednat spíše o ojedinělé situace, které ve výsledku nepovedou správným směrem, nebudou směřovat ke konečnému cíli (Trojan 2014, s. 43).

„Správné nastavení cílů vzdělávání, zohlednění odborných východisek, smyslu procesu i cesty k cílům vždy zajímalo pedagogické teoretiky, aktivní tvůrce školské politiky i jednotlivé aktivní pedagogy“ (Trojan 2014, s. 43).

V případě snahy o kritický náhled na tematiku a celkovou problematiku řízení pedagogického procesu je pak vhodné podrobnější nastudování všech dostupných pramenů uvádějících jednotlivá zvolená východiska v průběhu předchozího desetiletí (Trojan 2014, s. 43)

V rámci pedagogického procesu je nutné rozlišovat výsledky edukace na jedné a zároveň jednotlivé efekty edukace na druhé straně (Průcha, 2006; in: s. 43).

Jednotlivé výsledky edukace v sobě zahrnují zejména klasifikaci, a to zejména v rámci výsledného srovnávání, případně dokonce celostátních testů. Pod označením efekty edukace si může čtenář představit zejména ekonomické či sociálně laděné důsledky vzdělávání platné pro konkrétní časové období (toto pak bývá spíše delšího rázu), (Trojan 2014, s. 43).

Řízení pedagogického procesu nelze provádět pouze nahodile, ale je nutné v jeho rámci zohledňovat některé základní principy, mezi něž patří zejména následující (Trojan 2014 s. 42):

- Komplexní působení pedagogického týmu (intelektuální stimulace pedagogů);
- Výlučnost (jedinečné charakteristiky vzdělávací instituce, vzdělávaných subjektů či jejich skupin);
- Neopakovatelnost (nemožnost realizace zpětné korekce);
- Spravedlivost (stejný přístup ke všem, poskytnutí rovných šancí);
- Odpovědnost (týká se zejména situací při zavádění změn);
- Dlouhodobost;
- Odolávání nátlaku okolí (politickému vlivu či „módním vlnám“ apod.).

4.2 Nástroje řízení pedagogického procesu

Podle Trojana (2015) patří mezi nástroje řízení pedagogického procesu v užším slova smyslu:

- vize a strategie školy
- plány školy
- hospitace
- autoevaluační proces
- řízení kvality pedagogického procesu

- sestavení změřitelných výstupů, srovnávací testy, šetření (Trojan, 2015)

V širším slova smyslu můžeme nástroje pro řízení pedagogického procesu rozdělit:

Formální metody:

- porady s učiteli
- řízený rozhovor s učitelem, se žákem, se zákonnými zástupci
- komunikace s radou školy, žákovskou samosprávou
- hospitační činnosti

Neformální metody:

- neformální setkávání se žáky, zákonnými zástupci, s učiteli, veřejností
- pozorování žáků o přestávkách ve škole

Dotazníkové metody:

- anketa
- dotazník
- srovnávací testy – Scio, Cermat, apod.
- projekty se zaměřením na klima školy
- srovnávací testy vyrobené školou

Administrativní metody:

- tematické plány, respektive jejich vyhodnocení
- rozbor klasifikace
- rozbor prací žáků – portfolia, pracovní listy, texty, apod.
- rozbor pedagogické dokumentace školy – třídní výkazy, třídní knihy, apod.

Metody zaměřené na motivaci se zpětnou vazbou

- zapojení žáků do soutěží, výsledky v těchto soutěžích
- úspěšnost absolventů v navazujícím studiu
- autoevaluace učitele, žáka
- rozborů účasti pedagogických pracovníků na vzdělávacích akcích. (Slavíková, 2003)

5. Řízení školy

Řízení školy a jejich pracovníků je jednou z hlavních aktivit ředitele školy. Podle Bečvářové být dobrým ředitelem školy, znamená mít odborné znalosti a dovednosti v mnoha oblastech (pedagogika, právo, ekonomika, psychologie, personalistika). Ředitel by měl také umět zjišťovat chyby ve fungování systému a reagovat na ně (Bečvářová, 2003). K jednotlivým manažerským činnostem ředitele školy patří:

1) Plánování – je to proces zaměřený na budoucnost. Při plánování určuje ředitel školy, čeho má být dosaženo a jakým způsobem. Plánování vyžaduje na manažerovi čtyři zásadní rozhodnutí – o cíli, o akci, o zdroji a o implementaci. Pokud má být plánování efektivní, musí ředitel školy vycházet z podmínek školy, kterou vede.

2) Organizování – je to cílevědomá činnost, jejímž konečným cílem je účelně uspořádat jedince v systému, jejich aktivity, koordinaci a kontrolu tak, aby přispěly maximální měrou k dosažení stanovených cílů.

3) Komunikace – jedná se o předávání informací. Komunikace zprostředkovává kontakt uvnitř školy, ale také s okolím. Při řízení, delegování, kontrole a dalších činnostech je komunikace mezi dvěma, nebo více lidmi naprosto nezbytná.

4) Kontrola - podstatou kontroly je kritické zhodnocení reality se zřetelem na řídicí záměry, cíle. Účelem kontroly není jen zajištění informovanosti řídicích pracovníků o stavu sledované reality, ale především její preventivní vliv, tzn. předcházení případným negativním jevům, situacím. Zde je důležité, aby ředitel vytvořil vlastní kontrolní systém, který je důležitou součástí řízení školy (Bečvářová, 2003)

6. Management

Pro termín management vznikla v uplynulých desetiletích celá řada definicí a charakteristik. Pro účely této práce bude pojem management ekvivalentní pojmu řízení a podobně osoba manažera splývá terminologicky s osobou vedoucího/řídícího pracovníka.

Velmi obecně lze řízení charakterizovat jako proces, v němž nějaký subjekt řídí nějaký objekt (Blažek, 2001). Při aplikaci na vzdělávací oblast je tedy řídicím subjektem ředitel a řízeným objektem škola.

Z jiného hlediska pojímají management Vodáček, Vodáčková (2001). Charakterizují jej jako ucelený komplex ověřených metod, postupů, doporučení, názorů a zkušeností, který mohou využít vedoucí pracovníci k tomu, aby zvládli specifické činnosti a procesy vedoucí k naplnění předem daných cílů organizace.

Širší definici managementu nabízí Pošvář (2008), který u managementu vymezuje rovnou čtyři obsahové oblasti.

- Hlavní náplní managementu je vedení a řízení lidí tak, aby organizace dosahovala svých cílů.
- Management kromě vedení a řízení lidí zahrnuje i specifické aktivity vykonávané manažery, včetně tzv. manažerské funkce (viz dále).
- Management může označovat i samotné pracovníky v manažerských pozicích.
- Management z pohledu vědy je disciplína zkoumající obsah, techniky a metody řízení organizace.

6.1 Management školy

Ve školské praxi se jako manažeři označují vedoucí pracovníci školy, tj. ředitel a jeho zástupce – toto označení je v souladu s dlouhodobou tradicí i platnými předpisy. Novější tendence přinášejí názvy jako vedoucí/řídící pedagogický pracovník, vedoucí/řídící pracovník školy. Pro skupinu osob řídících školu (tedy podle jedné z definic výše pro management) se vžilo označení vedení školy.

Management školy tvoří ředitel školy, jeho zástupce a v případě větších škol také navíc pracovník vyčleněný pro oblast hospodaření školy. Školní management řídí organizaci s nízkým stupněm úrovní organizační hierarchie, v podmínkách relativní správnosti, ekonomické

a pedagogické autonomie. Toto probíhá dle určených pravidel. Vedení školy je vrcholovým managementem a utváří a ovlivňuje organizační kulturu celé školy. (Průcha, 2009).

Bolam (In Eger, 2006) vymezil management kvalitní školy níže uvedeným způsobem:

- pevné vedoucí postavení ředitele školy,
- soudržnost vedení školy
- konsensus mezi učiteli a ředitelem o tom, jaké má škola cíle a poslání a jakou politikou dojde k jejich naplnění,
- zájem učitelů na stanovování hodnot, cílů a poslání školy,
- odborná a technická spolupráce,
- soustavné zdokonalování a všestranný rozvoj pedagogických pracovníků i studentů,
- zvýšená schopnost participace na eliminaci problémů, které souvisejí s implementací národních norem do školské výuky.

Řízení školy je vnitřní proces, který ji má dovést k realizaci stanovených cílů. Management školy se může opřít o teorii a závěry výzkumů v oblasti pedagogiky i obecného managementu, ale také ekonomie, psychologie, sociologie či filozofie. V zásadě lze ale rozeznat hlavně dva přístupy:

- 1) propojení obecného managementu a specifického školního prostředí,
- 2) akcentace pedagogického hlediska. (Prášilová in Průcha et al, 2009)

Ve vzdělávacích institucích není možné zcela identicky uplatňovat koncepty řízení, které jsou běžně využívány v ziskové sféře. „Škola plní společensko-pedagogickou funkci a s tímto záměrem má být řízena“ (Prášilová in Průcha et al, 2009, s. 296).

7. Řízení malotřídní školy

Dobrý chod organizace je komplexním výsledkem mnohostranně zvládnuté řízení dané firmy. Je potřeba vzít taktéž do úvahy, že úspěšně zvládnuté řízení je ovlivněné řadou proměnných a proto je řízení malotřídní školy určitým specifikem v oblasti managementu jako takového, které vychází z komplexních podmínek specifických pro malé venkovské školy (Trnková, Knotová, Chaloupková, 2010).

Malotřídní školy jsou specifickou skupinou v rámci vzdělávacích zařízení. Školská zařízení, jako jsou malotřídní školy, fungují ve stylu „děláme, co je třeba“, i když to v mnohých případech znamená zkřížení kompetencí, v některých momentech i jejich překročení, realizace vize na úkor její evaluace popřípadě monitoringu, ale také možnost nadšení vs. vyčerpání. Na řízení malotřídních škol je zapotřebí nahlédnout zejména v kontextu jednotlivých dějů, ale také procesů a jejich aktérů, kteří poznamenávají charakter těchto škol (Trnková, Knotová, Chaloupková, 2010).

Hlavním úkolem v oblasti řízení školy je zabezpečení dosažení stanovených cílů dané školy. Řízení jednotlivých škol může probíhat buď vertikálně, nebo horizontálně. Vertikální řízení znamená, že řízení se uskutečňuje shora dolů, je uplatňováno ve velkých školách, kde je rozšířené vedení, více útvarů nebo úseků. Horizontální řízení se používá zejména v malých školách, kde jsou řešeny v rámci jedné úrovně úkoly z několika různých oblastí – např. pedagogika, ekonomika, apod. (Prášilová, 2006, s. 77).

Řízení škol probíhá v různých oblastech, jako je například oblast výchovně vzdělávací, provozně správní, oblast personálního řízení, oblasti vnějších vztahů, apod.

V následující tabulce uvidíme porovnání a rozdílnost v povinnostech v rámci řízení školy za oblast výchovně vzdělávací mezi malotřídní školou a školou plně organizovanou (Trnková, Knotová, Chaloupková, 2010, s. 73).

Malotřídní škola	Plně organizovaná škola
Ředitel se více zapojuje do výchovně vzdělávacího procesu pomocí přímé pedagogické činnosti.	Nižší míra přímé pedagogické činnosti – dle platné legislativy, větší prostor pro řízení školy.
Větší znalost pracovníků školy, ale i žáků školy – vzhledem k menšímu počtu zaměstnanců na škole a tříd (každodenní kontakt).	Vzhledem k většímu počtu žáků a zaměstnanců na škole je méně pravděpodobné, že by ředitel školy znal všechny zaměstnance a žáky školy.
Možnost provedení většího počtu hospitací u jednoho pedagoga (málo pedagogů na škole), hospitace musí provádět sám ředitel.	Možná přítomnost odborníků na škole – školní psycholog.
Bližší spolupráce s rodiči při řešení kázeňských problémů.	Větší možnost delegování kompetencí a odpovědnosti.
Školní vzdělávací programy jsou tvořeny jen pro jeden stupeň – chybějící návaznost.	Možnost vytvoření širší oblasti v oblasti volitelných (nepovinných) předmětů – záležitost marketingu školy.
Lehčí práce při tvorbě rozvrhů a jednotlivých plánů.	Možnost zřízení poradních orgánů.

7.1 Personální řízení malotřídní školy

V současné době je nutné mít pro výkon učitelského povolání vysokoškolské vzdělání a je jedno, zda se jedná o učitele středních nebo základních škol. Po ukončení vysokoškolského studia získávají absolventi titul magistr.

Základním a klasickým personálním obsazením malotřídních škol v České republice jsou průměrně cca čtyři učitelé s různými úvazky, které jsou všelijak členěny. Dost často se jedná současně i o vychovatele nebo učitele mateřských škol, které jsou připojené k základní škole. Další obsazení na malotřídních školách tvoří jeden vychovatel školní družiny a také jeden pedagogický pracovník s určitou specializací. Úvazky učitelů jsou na těchto typech škol částečné nebo jsou doplněny například pomocí dalšího úvazku (Trnková, Knotová, Chaloupková, 2010, s. 74)

Učitel malotřídní školy by měl mít znalosti a dovednosti ze všech předmětů. Úkolem těchto učitelů není specializace na konkrétní předmět, ale měl by být k dispozici pro všechny předměty, jednalo by se o tak zvaného univerzálního učitele. Musí umět využívat a poznat veškeré metody, organizační formu práce, najít a využít mezipředmětové vztahy a vazby a také se snažit o rozvíjení myšlení svých žáků.

Je nutné, aby měl nejen kvality profesionální, ale i lidské. Mezi tyto kvality patří zejména oblast vyzrálosti, a to zejména z pohledu etiky a sociální oblasti, založit svůj projev na kultivovanosti, tento typ projevu je pro žáky mladšího věku důležitý zejména se zřetelem na vytvoření jazykové a národní kultury. Učitel je pilířem, vzorem a typem autority, pomocí kterých se začínají formovat vazby a vztahy mezi žáky ve třídě.

Vzhledem k tomu, že je na malotřídních školách velmi malý počet pracovníků, objevuje se mezi ředitelem a zaměstnanci školy jiný typ vztahů než bývá obvyklé na plně organizovaných školách. Proto můžeme celkem s určitostí konstatovat, že i takové personální řízení v malotřídních školách je jiné. Málo početný kolektiv může mít svým způsobem i určité výhody. Ředitel je se zaměstnanci neustále v kontaktu, dokáže okamžitě reagovat na jejich požadavky, podněty, de facto se všemi může diskutovat, každý ze zaměstnanců má prostor dostat se ke slovu a vyslovit svůj názor. (Trnková, Knotová, Chaloupková, 2010 s. 75)

8. Ředitel školy

Školský zákon (č.561/2004 Sb.) a zákon (č.109/2002 Sb.) ve znění pozdějších předpisů, označují ředitele školy a školského zařízení za jeden z orgánů státní správy veřejného školství. Funkce ředitele školy nebo školského zařízení je v mnoha kompetencích specifická.

Základní kompetence v procesu řízení ředitele školy citované podle školského zákona § 164 jsou:

- rozhoduje ve všech záležitostech týkajících se poskytování vzdělávání a školských služeb, pokud zákon nestanoví jinak,
- odpovídá za to, že škola a školské zařízení poskytuje vzdělávání a školské služby v souladu s tímto zákonem a vzdělávacími programy uvedenými v § 3,
- odpovídá za zajištění dohledu nad dětmi a nezletilými žáky ve škole a školském zařízení.
- odpovídá za odbornou a pedagogickou úroveň vzdělávání a školských služeb

Průcha, Walterová, Mareš (1998, s. 215) definuje ředitele jako „*vedoucího pracovníka odpovídajícího za obsahové, personální, organizační, finanční a hmotné zabezpečení výchovně-vzdělávacího procesu ve škole*“.

Škola podle Světlíka (2006) může být pouze tak dobrá, jak dobří jsou lidé, kteří v ní pracují. Jací lidé ve škole pracují, to zda jsou ve škole spokojeni, záleží do jisté míry na osobnosti jejího ředitele. Pokud budeme vycházet z tvrzení Světlíka (2006), je role a funkce ředitele stěžejní pro dobrý chod školy. Jeho osobnost jakož to lídra a manažera ovlivní nejen dobrou pověst školy, ale především zájem o vzdělání dalších žáků a studentů.

„K důležitým, ale dosud nepojmenovaným schopnostem ředitele školy začíná patřit schopnost odolávat neadekvátnímu tlaku okolí, popř. tento tlak úspěšně eliminovat. V každodenním životě školy totiž mohou nastávat silné tlaky a pnutí.“ (Trojan, 2014 s. 43)

Jednou z možností vnitřního způsobu ovlivňování pedagogického procesu je (kromě dalších) též zvolený způsob jeho řízení právě ředitelem školského zařízení. Na ředitele školy je možné z hlediska hierarchie uspořádání vedoucích rolí a postů ve vzdělávacím systému České republiky nahlížet jako na člena takzvaného středního managementu. Zcela zásadním prvkem ovlivňujícími jednání ředitele školského zařízení (včetně jeho možného vlivu na průběh řízení pedagogických procesů) může být zejména jeho osobnost; dalšími důležitými prvky v procesu řízení jako takového jsou pak také podmínky a fungování středního

managementu školy jako uspořádání vznikajícího na základě legislativně zakotvených pravidel a povinností (Trojanová, 2014, s. 27).

Pro bezproblémový chod školského zařízení je nutné vhodné fungování právě středního managementu školy, volba vhodného stylu vedení se odráží v jeho účinnosti jak každodenní, tak samozřejmě také z dlouhodobého hlediska. Výkon funkce členů středního managementu školského zařízení je (stejně jako je tomu v případě jiných organizací) značně závislý zejména na motivaci těchto členů jakožto jednotlivců i jako spolupracující skupiny. Jednotlivé spolupracující týmy, jejichž vznik je dán formováním na základě vzájemné interakce na půdě školského zařízení, jsou podřízeny právě orgánům a osobám působících v oblasti středního managementu konkrétní vzdělávací instituce. Stejně jako u jakékoli jiné profesní pozice (jinak se lze taktéž setkat s výrazem karierní post), také v případě ředitele školy se jedná o zaměstnání, které s sebou nese určité nároky na osobu, která se jej chystá vykonávat – tato pak musí vykazovat určitou škálu kompetencí v dostačujícím stupni jejich rozvoje a schopnosti běžného užití (Trojanová, 2014, s. 27).

8.1 Činnost ředitele malotřídní školy

Ve všech organizacích, stejně jako ve školství, patří mezi důležité oblasti záležitosti ve věcech rozhodování, stanovení cílů a strategií, jak těchto cílů dosáhnout, stanovení vizí, oblast řízení a vedení lidí, apod. Hlavní specifikem škol je komplexní rozvoj žáků v oblasti vzdělanosti, je tudíž patrné, že školy jako takové nejsou stejné jako jiné firmy, které mají zejména v oblastech soukromého sektoru stanoven jako hlavní cíl dosažení zisku. Hlavní cíle školy jsou směřovány do oblasti vzdělávání a výchovy jedinců. (Trnková, Knotová, Chaloupková, 2010, s.25)

Komplexní proces v oblasti vzdělávání je doplňován oblastí mezilidských vztahů, je nutné určit pravomoc a také odpovědnost za jednotlivé oblasti. Řízení škol není vůbec jednoduchou záležitostí, velkou roli v této činnosti sehrávají ředitelé jednotlivých škol. Osobnost tohoto člověka, stejně tak jeho schopnost v oblasti řízení, umění namotivovat zaměstnance a taktéž v nich probudit nadšení pro spolupráci, je hlavním a základním předpokladem k tomu, aby škola mohla dobře fungovat.

Každý dobrý manažer musí umět zvládnout základní manažerské funkce, mezi které patří – rozhodování, plánování, organizování, vedení a kontrola včetně hodnocení. Kvalita fungování školy je tedy závislá zejména na kvalitách managementu dané školy a také na manažerských schopnostech jednotlivých ředitelů. (Průcha, 2009, s. 41)

Být ředitelem malotřídní školy je celkem zajímavou a pestrou pracovní pozicí, ale na druhé straně výběr vhodného kandidáta může být i pro zkušené personalisty celkem náročnou záležitostí. Na malotřídních školách můžeme narazit v podstatě na dva typy ředitelů. Pro jednu skupinu se jedná pouze o tak zvanou přestupní stanici, kdy se snaží co nejdříve pokračovat ve svých kariérách například na jiných, plně organizovaných školách. Druhou skupinu tvoří ředitelé, pro které je toto místo takovým vrcholem jejich pracovní kariéry a můžeme také říci, že se jedná o místo konečné. V dobách minulého režimu byli na toto místo „odklizení“ lidé, kteří byli nepohodlnými minulému režimu, jednalo se o tak zvanou formu trestu (Trnková, Knotová, Chaloupková, 2010, s. 26)

I když se jedná o ředitele malotřídních škol, povinnosti mají stejné, jako ředitelé plně organizovaných škol. Jeden, ale zásadní rozdíl, lze přesto najít snadno. Tito ředitelé musí veškerou agendu zvládnout s minimálním počtem nepedagogických, administrativních pracovníků. Komplexní chod takovéto školy leží tedy na bedrech a zejména na manažerských schopnostech jednoho člověka a tím je právě ředitel dané školy.

Na obsah pracovních náplní ředitelů malotřídních škol můžeme nahlížet ze dvou pohledů. Nejenom, že vykonává funkci ředitele, ale je také i nadále učitelem. Přitom učitelský úvazek nepatří v těchto případech k nejmenším, takže je zřejmé, že není možné, aby se po celý den věnoval jen a pouze manažerské činnosti. Je tedy patrné, že jeho pracovní den vypadá následovně – během vyučování je učitelem a každá vhodná chvíle je věnována činnostem, které souvisí s řízením a chodem dané školy. Tudíž jedna činnost překrývá druhou a tím pádem dochází k utlačování jednotlivých činností (Trnková, Knotová, Chaloupková, 2010, s.33).

Velice složitě je tedy dosahováno rovnováhy pedagogických a manažerských činností. Ředitel malotřídních škol nemá možnost mít dostatečný prostor pro vykonávání manažerských činností a to z důvodu vysokého úvazku učitele oproti ředitelům plně organizovaných škol, kde ředitelé ve většině učí pár hodin týdně. Mají v podstatě téměř plný pracovní úvazek na manažerské povinnosti (Trnková, Knotová, Chaloupková, 2010, s. 42).

Je ale pravdou, že problémy s nárůstem administrativy není jen záležitostí malotřídních škol, tuto problematiku řeší i ředitelé škol plně organizovaných.

U malotřídních škol je tato záležitost zdvojnásobena z toho důvodu, že pracovníků, kteří by se zabývali administrativou, je na této škole málo, chybí zástupci ředitele, asistentky, kteří zpravidla přebírají určitou část řídicí, resp. administrativní práce.

8.2 Ředitel školy jako kompetentní pracovník

Na ředitele školy lze nahlížet jakožto na kompetentního pracovníka, kterému je svěřena určitá (poměrně rozsáhlá) pravomoc, ale který se samozřejmě musí každodenně vyrovnávat také s odpovědností vyplývající z jeho oprávnění rozhodovat v mnoha různých oblastech souvisejících s chodem školského zařízení i samotnými vzdělávacími procesy zde probíhajícími (Trojanová, 2014).

Kompetence je termín, který lze vnímat ve dvou různých základních významech uvedeného pojmu. „Kompetence je chápána buď směrem „od jiného“, nebo směrem „od sebe“ (Trojanová, 2014, s. 27)

Kompetenci ve významu vyjadřovaného slovním spojením „od jiného“ je možné chápat jako určité postavení jedince v rámci organizační struktury určitého společenství, organizace či obecně uskupení – toto je samozřejmě doprovázeno výčtem pravomocí, stejně jako charakteristikou odpovědnosti za výsledek všech svěřených úkolů, včetně funkčnosti a efektivity pedagogických procesů probíhajících na konkrétní škole. Odpovědnost za výsledek určitých konkrétních procesů probíhajících ve školském zařízení je vyjádřena oprávněním rozhodovat v otázkách příslušejících k určité oblasti průběhu vzdělávání a potřebných doprovodných manažerských procesech s touto oblastí spjatých (Trojanová, 2014, s. 27). Ve slovníku je možné nalézt definici kompetence, která se opírá o pojem pravomoc jakožto svůj synonymní výraz – obě pojmenování pak v sobě co by obsahové sdělení nesou význam, který lze charakterizovat jako: „souhrn oprávnění a povinností svěřených určitému orgánu.“ Uvádí Trojanová (Encyklopedický slovník, in: s. 27).

8.3 Kompetence ředitele

Aby bylo možné účinně realizovat kompetenční přístup tak je nezbytné, aby byl stanoven způsob uspořádání jednotlivých kompetencí. Tento proces je nazýván kompetenčním

modelem. Kompetenční model je možné definovat zejména jako „popisy kombinací, které zahrnují vědomosti, dovednosti a další charakteristiky daných osobností, které jsou nutné pro efektivní splnění daných úkolů“ (Kubeš, 2004, s. 61).

Výše uvedené charakteristiky (jako jsou vědomosti, dovednosti, apod.) jsou seskupeny pomocí do jednotlivých skupin, neboli celků, které jsou nazývány jako kompetence. Pro to, aby byl kompetenční model efektivním modelem, musí splňovat následující kritéria: (Hroník, 2006, s. 72)

- nesmí vycházet z vlastností, nýbrž z chování, které je pozorovatelné a očekávatelné
- počet kompetencí by se měl pohybovat cca mezi 10 – 12
- jedná se o záležitosti, které jsou mezi firemní hodnotou na straně jedné a popisem práce na straně druhé, také se této záležitosti říká „most“
 - je platný pro všechny klíčové pozice v organizaci
 - musí být neustále ožívován, nejedná se o tvorbu nejen ze shora, ale i ze zdola

Kompetenční model ředitelů škol by měl obsahovat zejména tyto oblasti:

- strategické myšlení – lídrovský přístup
- manažerský přístup
- odborné znalosti
- osobnostní záležitosti
- sociální
- řízení a hodnocení prostřednictvím edukačních procesů

Strategické myšlení – lídrovský přístup

- umění ředitele spočívá v sestavení optimálních vizí, které odpovídají potřebám dané školy
- dokáže přesně vymezit a stanovit priority, stejně tak rozhodne důležitostech jednotlivých priorit
 - propagace školy na veřejnosti

Manažerský přístup – manažerské kompetence

- hlavní úkol spočívá ve stanovení strategie, přesné pojmenování cílů školy

- výběr zaměstnanců na pracovní pozice, jejich hodnocení, zajišťuje a dbá o další rozvoj zaměstnanců školy

- zajišťování finančních zdrojů, které nejsou součástí rozpočtu
- realizace všech základních manažerských funkcí

Odbornost – odborné kompetence

- nutnost řídit školu dle platných právních předpisů
- dokáže reagovat na vývoj odborných trendů v oblasti školství a umí tyto trendy implementovat do života příslušné školy

- komunikuje se členy své školy a se širokou veřejností, s partnery školy
- ovládá cizí jazyk

Osobnostní kompetence

- neustále se vzdělává
- dokáže aplikovat time management
- dokáže rozhodnout, za svá rozhodnutí se postavit a nést odpovědnost
- umí a pracuje neustále pod časovým presem
- dokáže se poučit z vlastních chyb

Sociální kompetence

- umí pracovat s lidmi svého týmu, který si sestaví
- řešení konfliktů – rychlé, jasné, otevřené, dokáže se postavit odporu proti změnám
- navazuje spolupráci se sociálními partnery školy

Řízení a hodnocení prostřednictvím edukačních procesů

- implementace a realizace školních vzdělávacích programů dané školy
- využití získaných výsledků žáků pro zlepšení činnosti v rámci edukačního procesu
- využití nových poznatků v rámci edukačních procesů
- inovace školních vzdělávacích programů

9. Význam teoretické přípravy pro praktickou část

V předcházejících kapitolách jsem se zaměřila na teoretickou podstatu malotřídních škol v České republice. Zmínila jsem důležité informace právního charakteru, vyplývající ze závazných dokumentů (Školský zákon, Zákon o pedagogických pracovnících), o které se existence malotřídních škol opírá, dále některé názory odborné veřejnosti jako je České školní inspekce. K velmi důležitým pasážím teoretické části se zřetelem na zadání práce patří zejména kapitoly pojednávající o řízení pedagogického procesu a o managementu školy, jako takovém, posléze pak v přeneseném významu na management malotřídní školy. V kapitolách o řízení pedagogického procesu i o managementu malotřídní školy si nelze nevšimnout odkazu na spolupráci se zřizovatelem, s veřejností a především pak na podporu rodičů a na roli rodiny jako takové.

V řízení pedagogického procesu jsem se zaměřila na jeho popis obecně (výsledky a efekty edukace, principy) a podrobněji jsem se věnovala nástrojům řízení edukačního procesu. V tomto smyslu jsem nechala v praktické části taky prostor respondentům a snažila se zjistit, kterých nástrojů při řízení využívají a jaké s nimi mají praktické zkušenosti. (Od různých řízených metod informativních, přes neformální a nahodilé až po administrativní či zpětnovazební. Jak jsem později zjistila, ani jeden z nástrojů nebyl pro respondenta neznámým, všichni je využívají ve své práci, jen četnost byla různá.

Z hlediska managementu škol (vč. malotřídních škol) jsem popsala obecně základní aspekty řízení školy a jejich pracovníků, zdůraznila jsem čtyři základní činnosti manažera školy (plánování, organizování, komunikace a kontrola). Z toho vyplývá, že pod pojmem management se skrývá v podstatě řízení činností a procesů, které vedou k splnění cílů, řízení lidských zdrojů (oblast personálního managementu), řízení ekonomických zdrojů a oblasti kontrolních mechanismů atd. Ve školách tvoří management ředitelé, případně zástupci ředitelů nebo další vedoucí pracovníci. V malotřídních školách jsou zpravidla představitelé managementu pouze ředitele škol. Jak jsem již zmiňovala, na všechny činnosti školy, vč. řízení, má vliv i rodičovská veřejnost a právě proto, otázky kladené v tomto smyslu směrem k respondentům, často pojmy pedagogický proces, řízení školy a spolupráce s rodiči obsahovaly. Na tom byl vlastně založen i celý jednoduchý pedagogický průzkum, zachycen v praktické části.

10. Praktická část

V následující rozsáhlejší kapitole jsem se věnovala pedagogickému výzkumu, který se opíral o mnohé informace uvedené v teoretické části a především byl směřován do určitých oblastí, které jsem považovala v rámci řízení pedagogického procesu v malotřídních školách za aktuálně nejzajímavější. Jedná se o vlastní výchovně vzdělávací proces v malotřídních školách, o osobu ředitele školy a o vazbu na veřejnost, resp. o spolupráci s rodiči a o jejich podporu výchovy a vzdělání v malotřídní škole. Jinými slovy - zaměřila jsem svoji pozornost na tři zásadní oblasti, které výrazně ovlivňují vlastní činnost školy, organizaci či provoz školy a zejména vnější pohled na samotnou malotřídní školu. Cílem práce je nalezení specifik řízení pedagogického procesu na malotřídní škole, přičemž důraz zde bude kladen na analýzu spolupráce školy a rodiny v konkrétní malotřídní vesnické škole.

Ve výchovně vzdělávacím procesu v malotřídních školách mne zajímaly nejen dokumenty naplňující cíle edukačního procesu – v oblasti výchovné práce např. normativní kritéria podchycené školním řádem, přesněji pravidla pro hodnocení výsledků výchovy a vzdělávání, které jsou součástí školního řádu, zejména však možnosti dané školním preventivním programem. Ve vzdělávací oblasti jsem nestudovala podrobně školní vzdělávací programy. Výstupy jsou zpravidla analogické a v souladu s celostátní rámcově vzdělávacím programem. Orientovala jsem se na formy, ale především na podmínky a metody vzdělávacího procesu v malotřídní škole a tím na specifické vlastnosti řízení edukačního procesu v tomto typu škol.

Nejen z teoretické části a z mnohých odborných publikací vyplývá v přeneseném slova smyslu stejná myšlenka, že škola navenek je vizitkou práce řídicího pracovníka. Úmyslně jsem se nyní vyhnula pojmu ředitel školy, protože chci najít odpověď na otázku – do jaké míry je ředitel malotřídní školy pedagog, do jaké míry je manažer? Kolik času věnuje manažerské nebo pedagogické práci a jaké stanovisko přinese srovnání této pozice v úplné základní a malotřídní škole, resp. který druh práce převládá u zkoumaného vzorku řídicích pracovníků.

Poslední oblastí, které jsem věnovala svůj pedagogický výzkum, je vnímání malotřídní školy veřejností, konkrétně rodiči žáků stávajících, potenciálních nebo již pokračujících ve vzdělání na jiných typech škol a pak především na jaké úrovni je jejich aktivní spolupráce a podpora dané školy. Jaká je vazba mezi rodiči, učitelským sborem či jednotlivými učiteli a samozřejmě žáky.

10.1 Charakteristika výzkumu – základní terminologie

V krátkém pojednání o charakteristice výzkumu bych chtěla nejdříve zdůraznit, že nemám v úmyslu držet se přesně taxativního vymezení kvalitativního nebo kvantitativního výzkumu. Pro mé bádání to nebylo ani účelné ani podmiňujícím prostředkem. Cílem bylo skutečně se dozvědět co nejvíce relevantních a otevřených informací a v tomto smyslu jsem pokládala formu dotazníkového šetření – jeden z nejběžnějších způsobů využívaných u kvantitativního výzkumu – za nedostačující. Na druhou stranu využít techniky kvalitativního výzkumu – např. kvalitativní rozhovor, zúčastněné pozorování, analýzu dokumentů a zejména pak techniku analýzy dat kvalitativního šetření – jsem pokládala za zbytečně časově i organizačně náročné k dosažení cíle, který jsem si stanovila a o kterém se zmiňuji v jedné z dalších podkapitol. Proto jsem si zvolila techniku, kterou jsem vnímala jako určitý průnik způsobů zjišťování informací, kde jsem respektovala zásady tvorby dotazníku (pro dotazníkové šetření) a vytvořila jsem strukturu otázek pro polostrukturovaný rozhovor s dotazovanými subjekty.

Polostrukturovaný rozhovor má proti dotazníku výhodu v tom, že předpokládá osobní kontakt tazatele s dotazovaným subjektem a základní osu připravených a pokládaných otázek lze v průběhu rozhovoru dle potřeby tazatele aktuálně měnit.

Tazatelem je osoba připravující a vedoucí rozhovor s dotazovaným subjektem.

Respondent (dotazovaný subjekt) je osoba, která na otázky odpovídá.

Otázky rozhovoru budou zaměřeny jednak na obecnou identifikaci školy, jednak na postoje k specifikaci řízení pedagogického procesu malotřídních škol, zejména ve sledovaných oblastech, atd. Velmi důležitým přípravným krokem při tvorbě jakéhokoliv souboru otázek rozhovoru je volba typu otázek (otevřené, uzavřené, kontrolní, filtrující, testující apod.) Tato volba otázek pak předurčuje i typ rozhovoru – nestandardizovaný, kategorizovaný, polokategorizovaný (volný, strukturovaný – řízený, polostrukturovaný – částečně řízený).

Cíl (smysluplnost) rozhovoru musí být jasně formulován.

Struktura rozhovoru má být promyšlená, logická a základní problém (otázka) může být rozdělena dle náročnosti na pochopení na několik podotázek.

Při tvorbě struktury našeho rozhovoru jsem měla na zřeteli všechna pravidla, která zmiňuje i v souvislosti s tvorbou dotazníku P. Gavora ve své publikaci a byly identická i pro

otázky polostrukturovaného rozhovoru. Mám na mysli jasnou formulaci a úzké (omezené) znění otázek, vynechání neurčitých slov (někdy, několik...), nevyužití dvojsmyslných a dvojitých otázek, volbu otázek, které dokáží respondenti odpovědět, jednoduché otázky (nikoliv složitá souvětí), nepoužití záporných výrazů a otázek, které vedou k předpojatosti atd. (Gavora, 2000)

10.2 Metodologie výzkumu

Z výše uvedeného je zřejmé, že k splnění cíle pedagogického průzkumu jsem mohla využít několik forem nebo metod sloužících k získání potřebných informací. Jako velmi vhodné se nabízely jakékoliv formy dotazníků, ale v tomto případě jsem preferovala vhodnější způsob získání relevantních a zejména otevřených informací, a to polostrukturovaného rozhovoru. Pro tuto techniku zjišťování informací hovořil i počet dotazovaných řídicích pracovníků ve školství, konkrétně na malotřídních školách a taky možnost osobního kontaktu při částečně řízeném rozhovoru.

Konstrukce samotného polostrukturovaného rozhovoru nebyla jednoduchá – zajímavých otázek bylo mnoho a proto jsem se musela rozhodnout, provést určitý výběr, který by korespondoval se zadáním práce a při pedagogickém výzkumu se soustředit pouze na tři oblasti. Zmiňovala jsem je v úvodu praktické části – edukační proces z hlediska řízení, osoba řídicího pracovníka, účast a podpora rodičů v rámci výchovně vzdělávacího procesu v malotřídní škole.

Moje volba využít kombinaci několika výzkumných metod měla své opodstatnění. **Výhodou** bezesporu byla jednoduchá příprava na polostrukturovaný rozhovor, malý počet respondentů (za zcela postačující lze vybrat menší počet škol s odlišnými variantami organizace a řízení činnosti škol), z toho vyplývající nízké náklady, komunikace probíhá osobním kontaktem, informace jsou relevantní (informace jsou zpravidla nezkreslené, otevřené). Je zde však i několik **nevýhod** – časová náročnost (malý počet respondentů, ale déle trávající rozhovory, případně přeprava do místa rozhovoru) omezená možnost pro statistické vyhodnocení (kvantifikace a analýza zjištěných informací), z toho vyplývající náročnější interpretace výsledků výzkumu.

Dalším důležitým krokem je zpravidla statistické zpracování zjištěných výstupů z výzkumných šetření s příslušným komentářem. V mém případě jsem upřednostnila komentář k souhrnu odpovědí k jednotlivým výzkumným otázkám. Souhrn všech komentářů

a sledovaných komplexních odpovědí na výzkumné otázky v oblastech základního vzdělávání na malotřídních školách je pak předmětem dalších podkapitol, zejména podkapitoly o vyhodnocení splnění cíle.

10.3 Výzkumný problém

Ze současných zkušeností, byť zatím malých, a po prostudování příslušné literatury a jiných zdrojů o malotřídkách, resp. malotřídních školách mě zaujala terminologie o manažerském řízení malotřídních škol. S tím souvisí i specifikace cíle v další podkapitole. Ptám se často, zda je ředitel školy obecně manažer nebo pedagog, jak se projevuje ta či ona pozice v přímé pedagogické práci, konkrétně v řízení edukačního procesu. Zřetelnější představa je u jeho vlastní osoby, resp. pozice jako ředitele. Ta jej předurčuje k tomu, že školu musí řídit – personálně, ekonomicky, organizačně – a to cíleně, plánovitě – se zpětnou vazbou a korekcemi. A v neposlední řadě, jak vnímají tuto skutečnost rodiče a veřejnost jako celek. Vnímají ředitele malotřídní školy v jejich obci jako pedagoga nebo manažera? Když jsem nad uvedenou problematikou a otázkami přemýšlela, vyvstávali otázky další, kterým jsou věnovány další podkapitoly. A nebylo pro mne vhodnějšího řešení, než chápat moje aktuální znalosti o malotřídních školách jako nedostačující a podrobit některé malotřídní školy, se zřetelem na jejich řízení a organizaci pedagogickému výzkumu.

10.4 Stanovení cíle výzkumu

Několikrát se již v mé práci objevila sdělení, že malotřídní škola má svá specifika v mnohých oblastech, aniž bych ji srovnávala s plně organizovanou základní školou. Rozdíly se dají zaregistrovat i v případě srovnání některých malotřídních škol. A to v rámci řízení pedagogického procesu, nebo z pohledu na osobu řídicího pracovníka, na vazbu na okolí, na veřejnost, na rodiče a na další aspekty, které mne zaujaly. Proto jsem se na některé z nich soustředila v mé praktické části více. Dle mého názoru hrají principy řízení uvedených oblastí v současné době v základním vzdělávání (nejen v malotřídních školách) nejdůležitější roli. Malotřídní školy jsou předmětem různých bádání, pozorování a změn již mnoho desítek let. Toto konstatování bylo proto i impulsem pro následující otázky.

Jaká je situace v současných malotřídních školách, jejichž hlavním znakem jsou spojené různé ročníky v jedné třídě? V čem se nyní liší výchovně vzdělávací proces, když mají

vyučující k dispozici již řadu technických vymožeností? Je pokrok např. v ICT prostředcích znát při výuce ve spojených ročnících v jedné třídě? Změnily se vyučovací metody nebo organizace vyučování ve třídách se spojenými ročníky? Změnila se role ředitele školy? Má již více času na výuku před administrativou a podobným pracovním vytížením? Jak základní vzdělávání v malotřídních školách vnímá veřejnost a zejména pak rodiče žáků, kteří jsou nebo byli žáky malotřídní školy? Jak podporují rodiče veškeré dění v malotřídní škole i mimo ni? Atd.

Cílem bylo zjistit, jaký je dle názorů ředitelů malotřídních škol (i když s různými podmínkami) pohled na současný výchovně vzdělávací proces v malotřídních školách, resp. v rámci jeho řízení, co převládá v jejich vlastní aktuální skladbě a objemu pracovní činnosti, jako řídicího pracovníka a jaké podpory spolupráce se jim dostává ze strany veřejnosti. **Tedy jednalo se mi o nalezení specifik při řízení pedagogického procesu v malotřídní škole, přičemž důraz zde byl kladen na analýzu spolupráce školy a rodiny v konkrétní malotřídní vesnické škole.** Nejednalo se mi však pouze o popis a úroveň současného stavu v malotřídních školách, především ve třech sledovaných oblastech, ale i o určité zhodnocení současného stavu, který lze na výzkumném vzorku demonstrovat a výsledkem měla být i mnou navrhovaná doporučení, která mohou vést k efektivním změnám v životě malotřídních škol.

Do rozhovoru s řídicími pracovníky vytypovaných malotřídních škol, které jsou ve zvoleném regionu specifické a méně či více rozdílné ve všech sledovaných oblastech, jsem vkládala velkou důvěru. Věřila jsem, že rozhovory se dvěma řediteli a jednou ředitelkou malotřídních škol se budou lišit, a že mi pomohou zvýraznit pozitiva i rezervy v řízení pedagogického procesu v malotřídních školách a získám jasnou představu o tom, které cesty mohou být vhodným námětem pro jejich další rozvoj v dobrém slova smyslu.

Cíl jsem stanovila i jednodušeji. Pokusila jsem se zmapovat současný stav v řízení edukačního procesu v malotřídních školách, přičemž jsem zaměřila svoji pozornost na pozici ředitele a vztah rodičů a rodiny k činnosti malotřídní školy. Při mém studiu a výzkumných šetřeních jsem nakonec zhodnotila situaci ve výzkumném vzorku malotřídních škol a navrhla příslušná doporučení. Toto jsem si dovolila generalizovat (zobecnit) na všechny alternativy malotřídních škol.

Měla jsem v úmyslu dospět k závěru, že i přes složitý aktuální stav (např. v rámci financování regionálního školství) ve vzdělávacím systému naší společnosti má základní

vzdělávání v malotřídních školách v celém komplexu vzdělávání své místo a že jeho význam neklesá, ale naopak si svoji aktuální pozici upevňuje.

10.5 Předmět zkoumání

Z předcházejících podkapitol je již zřejmé, co je mým výzkumným problémem a stanovila jsem si cíl. Než jsem však přistoupila k položení výzkumných otázek a k zformulování jednoduchých předpokladů (jaká je moje představa odpovědí, jak situaci vnímám ze svého pohledu), zdůraznila jsem si ještě, co vlastně zkoumám, resp. co je předmětem zkoumání. Snažila jsme se o to, aby moje definice předmětu zkoumání byla stručná, výstižná a pro všechny jednoduše pochopitelná.

Předmětem mého zkoumání jsou tedy zvláštnosti řízení výchovně vzdělávacího procesu v malotřídní škole, se zřetelem na organizační zapojení ředitele jako pedagoga v různých malotřídních školách, dále pak jak zvládá jednotlivý ředitel (ředitelka) školy manažerské řízení svěřené školy a jak v tomto smyslu využívá zapojení rodičů a rodiny do výchovně vzdělávacího procesu i do mimoškolní činnosti, vč. tolik potřebné podpory z jejich strany.

Předmět mého zkoumání jsem navíc rozšířila o principy a podmínky existence sledovaných malotřídních škol v daných obcích, ze kterých bych chtěla v závěru vytvořit určitý soubor doporučení a námětů pro další rozvoj malotřídních škol.

10.6 Forma záznamu z polostrukturovaných rozhovorů

Průběh polostrukturovaného rozhovoru s jednotlivými respondenty budu v mém výzkumu přesně zaznamenávat. Smyslem tohoto kroku (stejně jako u všech běžných pedagogických výzkumů) je, abych z komplexního vzorku odpovědí mohla udělat jednoduchou analýzu případových studií a také abych mohla provést průnik všech odpovědí, které můžu interpretovat jako výsledky svého výzkumu. Tyto se pak stanou součástí odpovědí na výzkumné otázky, případně podkladem pro vyhodnocení předpokladů.

V současné době je běžné používat při jakémkoliv rozhovoru přístroj na snímání a záznam zvuku (např. diktafon), ale vyhověla jsem požadavkům respondentů, že by mi mohl stačit písemný záznam, který můžu realizovat při vlastním rozhovoru. Má to určité výhody

(proti zaznamenávání odpovědí rozhovoru po jeho skončení). Výhodou je například, že v případě záznamu během rozhovoru snížím riziko zkreslení výsledků vlivem zapomínání. Na druhou stranu – určitou nevýhodou písemného záznamu během rozhovoru může být obtížnější vedení rozhovoru se zřetelem na navazování kontaktu a vytvoření celkově nepříznivé atmosféry rozhovoru. Přesto jsem zvolila písemný záznam pořizovaný v průběhu rozhovoru.

10.7 Formulace výzkumných otázek

Z teoretické i v praktické části vyplynulo již mnoho otázek, některé byly přímo položeny, některé byly aspoň zčásti i odpovězeny. V této podkapitole jsem se snažila o jejich určitý průnik a naformulování zásadních výzkumných otázek, na které jsem při svém výzkumném šetření hledala svými polostrukturovanými (částečně řízenými) rozhovory odpověď.

1. Co lze pokládat jednoznačně za specifické rysy základního vzdělávání v malotřídních školách a se zřetelem na výchovně vzdělávací proces a práci ředitele školy, resp. práci pedagogů a taky ve spolupráci s veřejností, rodiči a jinými mimoškolními zájmovými složkami?
2. Co lze pokládat ve výchovně vzdělávacím procesu v malotřídní škole za pozitivní specifika v rámci řízení pedagogického procesu v tomto typu školy? Jakým způsobem mohou ovlivnit rozhodování rodičů (žáků) při výběru školy k základnímu vzdělávání na 1. stupni?
3. Do jaké míry je ředitel malotřídní školy pedagogem a do jaké míry zastává spíše pozici manažera, se zřetelem na specifické řízení pedagogického procesu v malotřídní škole, v čem se zásadně liší od ředitele školy plně organizované (úplné)?
4. Jaký je stav vnímání základního vzdělávání v malotřídních školách veřejností (zejména rodiči a žáky) a jak se projevuje provázanost a spolupráce rodiny se školou v případě pozitivního nebo negativního přístupu?
5. V čem spočívá dominantně specifikum řízení pedagogického procesu v malotřídních školách v určitém směru, zejména v námi sledovaných oblastech, resp. co je příčinou tohoto specifika?

10.8 Stanovení hypotetických předpokladů

V předcházející podkapitole jsem si naformulovala zásadní výzkumné otázky, na které nelze jednoduše a ani - v některých případech - jednoznačně odpovědět. Použila jsem určité shrnutí všech názorů a odpovědí, které přicházejí například z veřejnosti - zejména v této době (ať z odborné či laické části), pak myšlenky, které mi utkvěly v paměti při studiu teoretických podkladů, a dostala jsem se do fáze, kdy jsem mohla stanovit, formulovat souhrn předpokladů (stanovisek, hypotéz), v jakém aktuální stavu spatřuji sledované oblasti nyní já. Jednalo se o předpoklady, které si hodlám svým pedagogickým výzkumem ověřit, tj. potvrdit nebo vyvrátit.

1. Mám v úmyslu si potvrdit, že z mého pohledu je v současné době mnoho prvků výchovně vzdělávacího procesu v malotřídních školách, které jsou shodné i pro plně organizované základní školy a to jak v oblasti edukačního procesu, v činnosti ředitelů škol obou typů a ve vztahu veřejnosti (rodičů a žáků) k činnosti při výchovně vzdělávací činnosti ve školách obou typů i mimo ně.
2. Chci však dospět taky k zjištění, že některý prvek ve výchovně vzdělávacím procesu v malotřídní škole může být tak jedinečný, že by se nedal využít na plně organizované základní škole, resp. jeho využití by bylo neefektivní, nevhodné apod..
3. Mám v úmyslu si ověřit v dnešní době proklamovanou skutečnost, že naprostá většina řídicích pracovníků v základních školách se přesouvá a plní úkoly na pozici manažera. V případě malotřídních škol však ještě převládá pedagogický proces. I když administrativa se snaží být na ústupu ve všech případech a typech škol.
4. Mám v úmyslu si potvrdit, že účast rodičů a veřejnosti na vzdělávání a výchově dětí v úplné základní i malotřídní škole je v různé míře. Hodně záleží na individualitě rodičů a taky na jejich možnostech, ale u malotřídních škol je vazba veřejnosti (rodičů, rodiny) provázanější, silnější.
5. Předcházející předpoklady navozují další, poslední. Mám v úmyslu si potvrdit, že řízení pedagogického procesu v malotřídní škole je svým způsobem specifické (aniž bych musela použít srovnání s plně organizovanou základní školou). Malotřídní školy mají své místo zejména v malých městech či vesnicích, kde sehrávají významnou úlohu jako komunitní centrum života obce, a to s přispěním nejen pedagogů a žáků, ale zejména rodičů.

10.9 Popis a charakteristika výzkumného vzorku

Nad výběrem škol, který jsem v celé výzkumné práci pokládala za klíčový, jsem přemýšlela velmi uvážlivě zejména proto, že jsem si byla vědoma faktu, že srovnávat malotřídní školu s velkou školou (s velkým počtem tříd, žáků, pedagogů, provozních zaměstnanců) plně organizovanou, nemusí být zrovna nejlepší pro mé zkoumání. Uvažovala jsem tak, že zásadní rozdíly mezi malotřídní školou a plně organizovanou školou jsou sice dostatečně výrazné, ale měla jsem v úmyslu se zaměřit a podchytit rozdíly malotřídních škol jako takových a soustředit se na školy v jednom regionu.

Proto jsem si zvolila pro svůj výzkum tři školy. Všechny jsou v těsné blízkosti tří větších měst. Dvě jsou ryze malotřídní školy 1. stupně základního vzdělávání a jedna škola je sice plně organizovaná od předškolního vzdělávání až po 2. stupeň základního vzdělávání, ale je nucena se zřetelem na počty žáků na 1. stupni některé ročníky spojovat, takže se v podstatě jedná v přeneseném slova smyslu o malotřídní, byť úplnou, základní školu. Navíc mne tato škola zajímala i z toho důvodu, že v roce 2012 hrozilo škole uzavření 2. stupně základního vzdělávání se zřetelem na počty žáků. Ale v průběhu několika následujících let se ji podařilo naplnit 1. stupeň zásluhou vhodně zvolené strategie s alternativními principy vzdělávání a škola zůstala úplná (s 9. ročníky). I když ještě některé ročníky na 1. stupni spojuje (nyní však nikoliv z nutnosti, ale účelově - případ montessori vzdělávacích principů v příslušných třídách). Postřehy z rozhovoru s ředitelem této školy mohou být velmi inspirující jako doporučující podněty pro další malotřídní školy.

Předpokládala jsem, že s využitím polostrukturovaného rozhovoru s řídicími pracovníky daných škol, získám vlastně tři případové studie z jednotlivých škol se zřetelem na sledované oblasti a konkrétní aspekty a jejich srovnáním naleznu odpověď na výzkumné otázky a případné potvrzení svých předpokladů.

Dříve než přistoupím k charakteristikám jednotlivých základních škol (samostatná malotřídní základní škola, spojená malotřídní základní a mateřská škola, spojená základní a mateřská škola, i s 2. stupněm základního vzdělávání, ale s výrazně nízkým počtem starších žáků) pokládám za vhodné uvést lokalizaci škol a vysvětlit, že všichni řídicí pracovníci požádali o osobní anonymitu. Souhlasili pouze se specifikací okresu. Všechny tři školy se nacházejí v Středočeském kraji.

Případová studie č. 1: Základní škola se dvěma třídami – respondent (1)

Základní škola je dvoutřídní školou pro první až čtvrtý postupný ročník, spojují se vždy dva sousední ročníky (1. a 2. ročník, 3. a 4. ročník), pak žáci pokračují v dalším základním vzdělávání v blízkém městě. Základní škola je umístěna v jedné starší budově, ve které má sídlo také místní obecní úřad. Škola využívá všech prostor bezplatně a má k své činnosti dvě kmenové třídy s hracími koutky a počítačem, učebnu PC, tělocvičnu, školní družinu, školní jídelnu, žákovskou i učitelskou knihovnu. Výchovně vzdělávací proces probíhá v souladu se školním vzdělávacím programem (Škola pro 21. století) a využívá se při něm organizačních forem a metod běžně používaných v malotřídních školách. Hygienické zázemí je na velmi kvalitní úrovni.

Personální obsazení tvoří, kromě ředitele (a současně třídního učitele v jedné ze tříd), další dvě učitelky a jedna vychovatelka a asistentka pedagoga v jedné osobě. Ne všichni členové pedagogického sboru mají plné úvazky. Ředitel byl jmenován do funkce v r. 2007. Škola profiluje nízkým počtem žáků (12), což sice umožňuje vhodný a dostatečný prostor na inkluzi žáků s vývojovými poruchami učení a chování, v rámci programu společného vzdělávání v základních školách, ale na druhou stranu bez výrazné podpory zřizovatele by měla existenční potíže. Všichni pedagogičtí pracovníci byli v rámci programu společného vzdělávání intenzivně proškoleni a škola má dobré výsledky s integrací žáků se specifickými vývojovými poruchami.

Na provozu školy se podílí tři provozní zaměstnanci, částečně zaměstnaní u obecního úřadu. Ve školní jídelně vedoucí ŠJ a kuchařka, o vlastní provoz školy pečuje školnice, která zajišťuje i úklid školních prostor. Ne všichni mají opět úplné úvazky, proto na jejich zaměstnanosti participuje i obecní úřad (vaření obědů a úklid).

Škola je v obci vnímána jako jediná komunitní instituce pro místní občany a případně veřejnost z nejbližšího okolí, proto se obecní úřad snaží vycházet potřebám školy maximálně vstříc. Velmi příkladná je i spolupráce s rodiči. Pedagogové rovněž vnímají a zmiňují také velmi kladně jejich podporu. V rámci výchovně vzdělávací problematiky mohou školu rodiče navštívit kdykoliv po dohodě s vyučujícími, nebo v konzultačních hodinách či při třídních schůzkách. Škola je veřejnosti otevřená i při různých besídkách, jarmarcích, tvůrčích dílnách, koncertech a všech aktivitách, na kterých se podílí nejen žáci školy a jejich rodiče, ale i

ostatní občané z řad veřejnosti. Na škole pracuje neformální klub rodičů a činnost školy a tohoto klubu rodičů je prezentována na webu školy a facebookovém profilu školy.

Aktuální zajímavé projekty, které škola realizuje v tomto období: Škola jako komunitní centrum obce, Zelená škola, Velké srdce.

Ředitel školy se semnou podělil o své názory související s organizací výchovně vzdělávacího procesu, s vlastní metodikou při vyučování, dále se pak zmínil o své vlastní činnosti, o svém zamyšlení nad svojí činností jako ředitele malotřídní školy a nezapomněl taky na aktuální stav spolupráce s rodiči a veřejností v jejich obci, neboť škola je reálně školou rodinného typu. Zásadní poznatky z rozhovoru jsou předmětem analýzy případových studií jednotlivých vzorků.

Případová studie č. 2: Základní škola a mateřská škola se dvěma třídami v obou školských zařízeních – respondent (2)

Základní škola je organizována jako škola s ucelenou výukou 1. stupně, tj. 1. – 5. postupného ročníku. Škola sídlí ve dvou budovách a má čtyři základní organizační jednotky: základní školu, mateřskou školu, školní jídelnu a školní družinu. V letošním školním roce se v základní škole vyučuje 35 žáků ve dvou třídách, spojen je 1. a 2. ročník a 3., 4. a 5. ročník.

Škola využila možnosti dělení tříd na skupiny ze stejných ročníků při výuce některých předmětů a tak žáci 3., 4. a 5. ročníku jsou spojeni do jedné třídy pouze na tělesnou výchovu, výtvarnou výchovu, hudební výchovu a pracovní vyučování. Ve všech ostatních předmětech jsou žáci rozděleni do dvou tříd. Jedná třída: čtvrtý ročník, druhá třída: spojené třetí a pátý ročník.

V budově školy je knihovna pro školní využití, počítačová učena s připojením na internet, s vhodnými výukovými programy, místnost pro cvičení (škola nemá větší tělocvičnu), dva kabinety pro vyučující a sborovna. V budově základní školy je i školní družina, která využívá i přilehlou školní zahradu nejen ke sportovní činnosti.

Po zrušení okresních školských úřadů a současně se změnou samosprávních celků má škola svoji právní subjektivitu a tvoří společně s mateřskou školou příspěvkovou organizaci, zajišťující výchovně vzdělávací proces od předškolního věku, vč. mimoškolní činnosti a stravování.

Mateřská škola je dvoutřídní s kapacitou 44 dětí a je umístěna ve druhé školní budově. Specifickým rysem obou školských zařízení je značný počet dojíždějících dětí ze čtyř

okolních obcí a proto je organizace výuky, volnočasové aktivity, společenské akce školy a především provoz školní družiny zajišťována se zřetelem na autobusové spojení.

Personální obsazení tvoří kromě malého řídicího managementu – ředitelka školy (ve funkce 6 let), zástupce ředitelky školy pro MŠ a vedoucí školní družiny a kuchyně – ještě dvě učitelky pro 1. stupeň ZŠ a asistent pedagoga. V mateřské škole jsou čtyři učitelky. Ne všechny pedagogické pracovnice mají úplné pracovní úvazky. Provoz obou školských zařízení zajišťuje celkem pět pracovníků (účetní, dvě školnice a dvě kuchařky). Některé pozice jsou ve zkráceném úvazku.

Škola jako celek vychází při své činnosti z dlouhodobé koncepce rozvoje a má zpracovaný strategický plán, který z ní vychází. Ve výchovně vzdělávacím procesu se opírá o podnětné prostředí, opět má blízko ke škole rodinného typu, dále pak o kvalitní a zkušený tým pedagogických pracovníků, který dokonale využívá individuálního přístupu k žákům, jenž je umožněn menším počtem žáků ve škole. Dalším podpurným prvkem výchovně vzdělávacího procesu je spolupráce s rodiči. K výhodám patří i umístění obou školních budov, které jsou mimo hlavní komunikační tahy (pro dopravní prostředky), částečně v klidné zástavbě rodinných domků a částečně zasazených do přírodního prostředí z čehož pramení i vyšší pocit bezpečí pro děti a žáky školy. Základní škola se nachází v klidné části obce, v zástavbě rodinných domků, zeleně a zahrad. Dopravní dostupnost je výborná, jelikož obec je na spojnici okolních vesnic a větších měst. Vzdálenost k autobusové zastávce od budovy školy je cca 150 metrů po málo frekventované silnici. Přístup k zastávce je dětem umožněn vedlejší ulicí, kde je vjezd vozů omezen.

Základní škola vytváří velmi dobré vzdělávací a pracovní podmínky pro žáky i pedagogy, jimž je k dispozici knihovna zaměřená na výuku, počítačová učebna s výukovými programy a připojením na internet, tělocvična, samostatný kabinet pomůcek se značným potenciálem učebních pomůcek, kabinet pro učitele a sborovna s množstvím výukových doplňkových materiálů pro žáky i odbornou literaturou pro učitele. Školní podmínky a prostředí se zlepšují opravami a úpravami budovy a jejího okolí, učební pomůcky jsou neustále doplňovány podle vývoje nových metod a forem práce.

Ze sledovaných oblastí mne zaujal projekt „Rodiče vítání“, který jednoznačně deklaruje, že bez úzké spolupráce s rodiči a veřejností by školy jako takové neplnily svoji funkci komunitního centra. Z prvku úzké spolupráce s rodiči lze zmínit následující skutečnosti. Rodiče mohou přijít kdykoliv do obou škol, včetně odpoledních hodin, i když je vhodnější předcházející dohoda s vyučujícím a informovanost ředitelky školy. (Jedná se především o

bezpečnost žáků, kdy je tímto zajištěno, že se v budovách obou škol nepohybují dospělé osoby bez vědomí pracovníků školy. Je samozřejmostí, že rodičům i široké veřejnosti jsou dostupné pracovní kontakty na všechny pracovníky školy, včetně vedení školy. Rodiče mají dostatečný objem informací o dění ve škole, a to nejen v minulém čase ale i plánovaných aktivitách v nejbližší budoucnosti. Komunikace s rodiči probíhá partnerským způsobem, na třídních schůzkách se probírají výsledky v prospěchu a chování individuálně, přijímací řízení k základnímu vzdělávání je společenskou událostí, příjemnou pro rodiče i děti a prioritou jsou potřeby dětí (případně rodičů). Velmi oblíbené jsou setkání mimo třídní schůzky v kombinaci učitel-rodič-žák. Tohoto způsobu jednání využívají nejen při řešení konfliktních situací. Navíc mohou rodiče (ale i žáci) konzultovat své výchovné nebo vzdělávací problémy s výchovným poradcem, který je současně i ředitelkou školy. Rodiče mohou tedy navštívit i školní vyučování, podílet se a současně i účastnit školní i mimoškolní sportovní či kulturní akce. Škola taky doporučuje rodičům konzultace s erudovanými odborníky v oboru speciální pedagogiky (zejména logopedie), psychologie apod., případně přednášky, besedy a semináře, v termínech, pro ně vhodných. Rodiče mohou využít po domluvě s vedením školy i školních prostor k vlastním akcím a aktivitám.

Dle názoru ředitelky školy jsou vztahy mezi školou velmi dobré a spolupráce rodiči hraje velmi významnou roli v pedagogickém procesu, bez spolupráce rodiny a školy je úspěšný pedagogický proces velmi obtížný, ne-li nemožný. K charakteristice u tohoto vzorku školy bych neměla zapomenout zdůraznit, že v edukačním procesu se opírají výrazně o projektové vyučování a program „Začít spolu“.

Případová studie č. 3: Základní škola a mateřská škola s osmi třídami v základní škole a dvěma třídami v mateřské škole – respondent (3)

Třetí školou z průzkumného vzorku je základní škola, která sídlí v budově bývalého zámku a prošla řadou vývojových změn – od malotřídní školy po svém založení v roce 1945 až po úplnou základní školu a v současné době je funkčně spojena s další budovou mateřské školy, která se nachází 300 m od základní školy. Škola má v současné době celkem šest vzájemně provázaných organizačních celků – základní školu, mateřskou školu, školní družinu, školní klub, školní jídelnu v mateřské i v základní škole. V dalším pojednání budu soustředit svoji pozornost pouze na 1. stupeň, který splňuje modelově principy malotřídní školy a naráží při své existenci na analogické problémy, které provázejí malotřídní školy. Škola je od 1. ledna 2003 samostatným právním subjektem a byla zřízena obcí jako příspěvková organizace.

Školní vzdělávací program základní školy má název ŠKOLA PRO ŽIVOT a vyučujeme podle něj od 1. září 2007. Dle české školní inspekce je tento vzdělávací program v souladu se zásadami a cíli školského zákona. Škola má povolenu doplňkovou činnost, která se vztahuje na stravování důchodců a dalších osob z řad veřejnosti, na pronájem tělocvičny a školní kuchyně. Vzhledem k průměrnému počtu žáků ve třídě (12) pracuje základní škola v režimu školy na výjimku z nejmenšího počtu dětí, kterou každoročně schvaluje zřizovatel. Zřizovatel vnímá školu jako důležité komunitní centrum pro místní i vzdálenou veřejnost, proto ji významně programově i ekonomicky podporuje. Vztahy mezi školou a zřizovatelem jsou na velmi dobré úrovni. Obec je vzdálena necelých 15 km od tří menších měst v okolí, kde je několik úplných základních škol a větší počet mateřských škol.

Na 1. stupni základního vzdělávání byly ještě před třemi lety tři třídy s pěti ročníky. Spojeny bývaly a ještě opticky v tomto školním roce jsou druhý a třetí ročník, čtvrtý a pátý z důvodu malého počtu žáků. První třída se vyučovala a i nadále vyučuje samostatně. Školu navštěvuje v současném školním roce 60 žáků v klasickém pojetí základního vzdělávání. Žáky učí tři pedagogové na plné úvazky, vč. zástupkyně ředitele školy, (která nahrazuje ve své pozici klasickou roli ředitele malotřídní školy), navíc zde pracuje na zkrácený úvazek další učitelka a asistent pedagoga. Pro první stupeň (konkrétně pro 1. – 3. ročník) pracují dvě vychovatelky školní družiny, dva provozní zaměstnanci, dvě pracovnice školní jídelny. Ne všichni nepedagogičtí pracovníci mají v této souvislosti úplné úvazky. 1. stupeň této základní školy využívá k své školní i mimoškolní činnosti tělocvičnu, školní družinu, učebnu pracovního vyučování a ICT, školní kuchyň s jídelnou.

Všechny organizační složky jsou ve dvou budovách, základní a mateřská škola zvlášť. 1. stupeň řídí již deset let zástupkyně ředitele školy, která má celkem 30 let praxe od ukončení vysokoškolských studií. Do této funkce ji přivedla souhra několika okolností – mimo jiné dílem náhoda dílem i nevyhovujícím řízením jejího předchůdce. Výuku ve třech třídách základní školy zajišťují kromě ní ještě dvě učitelky s odpovídajícím vzděláním pro výuku na 1. stupni základní školy a s výukou tělesné a výtvarné výchovy vypomáhá aprobovaná učitelka z blízkého města. V současné době vzhledem k principům společného vzdělávání a se zřetelem na využití podpůrných opatření pracuje na základní škole ve 3. ročníku (II. třídě) asistent pedagoga. A to na celý pracovní úvazek, který zasahuje i do činnosti školní družiny. V aktuálním školním roce je v první třídě (ročníku) 9 žáků, ve druhé třídě celkem 26 žáků (12 žáků v 2. ročníku a 14 žáků ve 3. ročníku) a ve třetí třídě 25 žáků (11 žáků ve 4. ročníku, resp.

14 žáků v 5. ročníku). Spojení ročníku do tříd je každoročně stejné pouze počty žáků v jednotlivých ročnících se mění.

Vzhledem k stále klesajícímu počtu žáků, bylo vedení školy se školskou radou a zástupci zřizovatele nuceno hledat řešení, jak základní vzdělávání v obci zatraktivnit, aby nebylo nutné přistoupit k rušení vzdělávání na 2. stupni základní školy. Základní škola přistoupila v poslední době k několika opatřením:

1. Vědoma si skutečnosti, že vzdělávání může být zajišťováno i u dětí mladších než je vnímáno klasické předškolní vzdělávání, zahájila před dvěma lety v blízkém městě pod hlavičkou školy kurzy pro rodiče s dětmi od 1 do 4 let věku, jejichž společným jmenovatelem byla montessori pedagogiky a její principy. Kromě toho se vyučující v tomto kurzu zaměřili na tělesnou, hudební a výtvarnou výchovu. Současná pravidelnost naplnění zmiňovaných kurzů v podstatě garantuje i doplnění dětí z řad zájemců o předškolní vzdělávání v této mateřské škole. V mateřské škole byla aktuální naplněnost ve dvou třídách podstatně nižší, než umožňují současné právní normy. Proto byla v minulém školním roce otevřena jedna třída v mateřské škole na základech montessori pedagogiky a v druhé třídě byla klasická výuka obohacena o prvky programu „Začít spolu“. Tímto krokem se zajistila naplněnost obou tříd na 100% a byl řešen i nárůst potřeby personálního posílení. Současně se podařilo realizovat další návaznost na 1. stupeň základního vzdělávání a kde je již třetím rokem uskutečněna výuka na bázi montessori pedagogiky a v těchto dalších třídách (navíc) se nyní vyučuje celkem 32 žáků, kteří jsou v tzv. trojročí, kde je spojen účelově 1., 2., a 3. ročník. Vedení školy potvrdilo, že výše popisovaný záměr se podařilo naplnit. Atraktivita školy byla vyšší a zájem o předškolní i základní vzdělávání se také zvýšil.
2. Dalším zajímavým krokem v posledních třech letech, který se podařilo uskutečnit, bylo proti účelovému spojování montessori tříd naopak rozdělování tříd s klasickým vzdělávacím programem ve 4. a 5. ročníku, kdy vzhledem k účelově vázané finanční podpoře zřizovatele některé vyučovací hodiny hlavních předmětů ve spojených třídách se rozdělují a tyto ročníky se učí odděleně.
3. Dalším podpůrným krokem bylo vyřešení přepravy zájemců o vzdělávání (předškolní i základní) ze vzdálenějších míst a blízkých měst. Nejdříve ze všeho tento záměr podpořil zřizovatel, který v prvním roce zahájení výuky dle montessori principů nabídl žákům, resp. rodičům svoz dětí do obou škol zdarma a zajišťoval jej svými přepravními prostředky. Vzhledem každoročnímu rostoucímu zájmu ze strany rodičů a dětí, převzaly tento úkol na svá bedra příslušný odbor dopravy krajského úřadu podporou veřejných dopravních prostředků.

4. Další zvýhodnění a nabídka pro rodiče s dětmi, zvažujících vzdělávání na této malotřídní škole spočívala v tom, že v montessori třídě byl navíc asistent, který pomáhá vyučujícím se zřetelem na nutnost samostatné individuální práce žáků. V jednom trojročí s 32 žáky tak pracují dvě učitelky, a dvě asistentky pedagoga – pouze jedna však je určena jako podpůrné opatření a financována ze státního rozpočtu v rámci programu společného vzdělávání.

Uvedená opatření, která vedení školy společně se zřizovatelem přijalo, byla se zřetelem na aktuální vývoj v malotřídní škole /1. stupeň/ velmi efektivní a je důležitým příslibem pro udržitelnost výuky 2. stupně základního vzdělávání na této škole. Navíc všechna opatření přímo potvrzují velmi významnou roli vztahu školy a zřizovatele, který současně naslouchá velmi pozorně nejen potřebám školy, ale i veřejnosti.

Proto rozhovor s ředitelem výše charakterizované školy byl rovněž významným přínosem, i když se nejedná o klasickou malotřídní školu. Dal mi při mém bádání odpovědi na mnohé otázky i z jiného úhlu (zřizovatel, školská rada, zastupitelstvo). Dozvěděla jsem se například jak ovlivnit nepříznivý demografický vývoj, jak podpořit rodiny s dětmi a jejich individuální bydlení a s tím související obnovu a rozvoj technické a dopravní infrastruktury, jak zachovat a rozvíjet občanskou vybavenost, jak zachovat status tradičního charakteru venkova, které tvoří kvalitní životní prostředí, silný vztah k přírodě, jak udržet občanskou pospolitost a úctu k tradicím, jak dokázat vyzvednout tyto hodnoty a hlavní devizy venkova nad pohodlností a anonymním životem v městě. Vedení školy je nuceno hledat cesty, jak do školy přilákat žáky i z jiných lokalit, ale na druhou stranu se zabývat optimalizací a zefektivněním provozních nákladů školských zařízení, modernizací školských zařízení a podporou smysluplných školních i mimoškolních aktivit.

V rámci aktivní spolupráce s rodiči si tato škola průzkumného vzorku určitě také zakládá na vlastním vztahu veřejnosti a školy, přemýšlí, jak nově informovat veřejnost o dění ve škole (stávající školní časopis, školní zpravodaj, www), čím rozšířit stávající mimoškolní aktivity (školní ples, den otevřených dveří, třídní schůzky, vítání prvňáčků, vyřazování žáků 5. ročníku), čím zatraktivnit nabídku současných služeb školou, jak se vrátit a podporovat zájem o historii obce či školy, jak do činnosti v rámci Dne Země zapojit širší veřejnost a rodiče a natočit případně i reportáž o smysluplnosti akce v rámci EVVO atd. Velmi zajímavou aktivitou pro celý tým pracovníků, žáků a rodičů je účast v projektu Skutečně zdravá škola, kdy v tomto školním roce dosáhla škola na bronzové ocenění a podniká další kroky k získání plakety stříbrné. Za velmi pozitivně přijímané aktivity ze strany rodičů jsou jejich účasti na společných výletech, exkurzích, zájezdech na kulturní nebo sportovní akce apod. Škola se

dostává do pozitivního podvědomí i svoji nabídkou stravování pro veřejnost a pronájmy školních prostor, zejména tělocvičny v době mimo vyučování. Ve škole pracují dva právně organizované spolky z řad rodičů. Historicky první byl má název Sdružení rodičů a přátel školy, druhý je Montessori spolek rodičů. Ředitel školy se v mém rozhovoru několikrát věnoval hodnocení a srovnání práce obou rodičovských seskupení a jeho postřehy byly opět pro mé závěry a doporučení velmi zajímavým tématem.

11. Analýza případových studií jednotlivých výzkumných vzorků

Specifické rysy základního vzdělávání v malotřídních školách.

V podstatě se všichni tři respondenti ztotožnili s všeobecně známými rysy malotřídních škol – potvrdili v rozhovoru následující specifika: malý počet žáků ve třídě, mladší žáci se učí od starších, dobrý kolektivní duch, pocit sounáležitosti ve třídě i škole, všichni se vzájemně znají, vč. rodinného zázemí, pedagogický sbor má slušné vztahy, otevřenější a hlubší, jsou více v kontaktu a převládá větší spolupráce učitelů s rodiči žáků.

V oblasti řízení pedagogického procesu se z hlediska respondentů všichni shodují v tom, že k získání informací o edukaci nejsou v jejich případech důležité hospitace, ale za vhodnější a přínosnější pokládají neformální nebo řízený rozhovor mimo vyučování, kde si předají více postřehů a zkušeností z vyučovacího procesu. V případě respondenta z případové studie č. 3 (dále jen označení respondentů 1,2,3) se k sběru informací slouží i pravidelné porady pedagogického sboru, občasné provozní porady managementu se všemi pracovníky školy. V tomto smyslu se blíží tento styl řízení úplně základní škole.

Edukační proces a přípravu vyučujícího je však nejvíce ovlivněna spojováním ročníků různého věku do tříd. Příprava na vyučování je v případě respondenta (1) časově i organizačně velmi náročná a navíc si přímo ve vyučovací hodině žádný vyučující neodpočine. Z důvodu velmi nízkého počtu žáků nelze nijak ani za přispění zřizovatele nijak spojené ročníky rozdělit – třeba v hlavních předmětech. Zajímavým tématem v této škole dle slov respondenta však je zaměření na ekologickou výchovu, která je podpořena (vzhledem k vhodné lokalizaci budovy školy) různými přírodovědnými projekty zpravidla v okolí školy. Současně vystupuje do popředí i osobnost kvalitního učitele a ředitele v jedné osobě, který je zárukou úspěchu a to především v plnění jednoho zásadního cíle, že malotřídní škola nebyla v obci s tak nízkým počtem žáků uzavřena a že ji zřizovatel má v úmyslu udržet nejen jako komunitní centrum, ale skutečně jako dobrou vzdělávací instituci.

Rozdělení výuky ve spojených třídách částečně využívá respondent (2) za podpory zřizovatele, což má určitě pozitivní vliv na výsledky a efektivitu edukačního procesu. Dle jeho slov je velmi významným prvkem pro udržení a případné zvýšení počtu žáků nejen kvalitní výuka i ve spojených ročnících, zajišťovaná stabilním personálním týmem pedagogů, kteří mají dlouhodobý zájem učit v malotřídní škole (navíc v obci dlouho bydlí), ale taky využití alternativních prvků výuky (program Začít spolu) a návaznost malotřídní školy na mateřskou školu. I tato škola se profiluje projektovou výukou v přírodovědných předmětech obohacenou o další průřezová témata z oblasti tělovýchovy, historie, jazyků a společenských věd. Obsah a formy edukace jsou podchyceny ve školním vzdělávacím programu a dosažené výstupy jsou předmětem evaluační činnosti – žáků, učitelů, ředitelky (respondenta). Respondent sice využívá hospitační činnosti (i v mateřské škole, neboť jeho cílem je, aby předškoláci měli plynulou návaznost na základní vzdělávání), ale více informací o průběhu a výsledcích výchovně vzdělávacího procesu získává při formálních či neformálních rozhovorech se svými podřízenými. Navíc v jedné ze tříd vyučuje sám. Ale k adekvátní zpětně vazbě využívá i ověřování vědomostí formou komerčních a běžně dostupných testů. Další nástroje, které využívá k řízení pedagogického procesu, jsou pedagogické rady, kontrola plnění učebních tematických plánů, účast na soutěžích žáků, hodnocení výsledků vzdělávání a chování jednotlivých žáků atd.

V případě respondenta (3), kdy na škole zaznamenávají zvyšující se počet žáků, což přináší více finančních prostředků do příjmové části rozpočtu, se spojené třídy v hlavních předmětech rozdělují /zatím ještě za přispění zřizovatele/. Na této škole se marketingovou strategií nabídky dalšího alternativního programu montessori tříd podařilo zvýšit počty žáků, které se v montessori třídách spojují do tzv. trojročí, které má všechny prvky malotřídní školy a mnohé využívají v pozitivním duchu (menší počty žáků ve třídě, starší pomáhá mladším, samostatnost žáků, individuální přístup a podpora ze strany učitele, ale i starších žáků, úzká spolupráce s rodiči atd.)

Ve výchovně vzdělávacím procesu, jehož výstupy jsou opět specifikovány ve školním vzdělávacím programu, je dominantní hned několik vzdělávacích oblastí. Výrazné podpoře se těší historie a tradice školy, přírodovědné předměty na příslušné úrovni žáků s častou výukou v blízkém přírodním prostředí, výuka anglického jazyka doplněná konverzací s rodilým mluvčím, škola se také opírá o slušnou úroveň a vybavení informačních a komunikačních technologií, zaměřuje se více i na výtvarnou a hudební výchovu. Ve všech uvedených oblastech škola v posledním školním roce dosáhla úspěchů v příslušných olympiádách a

soutěžích na okresní úrovni. Informace o edukačním procesu získává management formou hospitací, řízených rozhovorů s pedagogy, komunikací s rodiči, s žáky, dále na pedagogických radách. Využívá se i běžného nástroje řízení, a to formy vlastního testování vědomostí a taky účastí na různých soutěžích a aktivitách.

Můžu konstatovat, že se zřetelem na řízení pedagogického procesu na malotřídních školách v rámci kontrolní činnosti (zpětné vazby) se využívá všech uvedených možností v teoretické části a opět těchto metod využívají všichni respondenti

Některá pozitiva malotřídní školy.

Na otázku, které aspekty vzdělávání v malotřídních školách pokládají respondenti ve svých školách za nejvíce pozitivní (byla jim dána možnost výběru), odpovídali všichni tak, jak je uvedeno níže v určitém souhrnu.

Ředitel z případové studie č. 1 uvedl, že pozitivně vnímá skutečnost, kdy mladší žáci se učí i od starších, školní prostředí je téměř rodinné a proto je spolupráce s rodinou je na velmi vysoké úrovni.

Respondent č. (2) souhrnně uvádí a vyzdvihuje lepší vazbu a spolupráci s rodinou (všichni se na obci dobře znají), menší počet případů šikany (v podstatě žádná), větší samostatnost žáků.

V případě respondenta (3) je dominující v malotřídní škole individuální přístup pedagoga k dětem, lepší dostupnost pro žáky, blízko k domovům, větší samostatnost žáků.

Všichni tři respondenti se shodli v tom, že výhodou malotřídní školy je především rodinné prostředí a v četnější možnosti individuálního přístupu pedagoga k žákovi.

Pedagog nebo manažer?

(1) Respondent se více cítí pedagogem, vzhledem k svému úvazku, kdy učí podstatně více vyučovacích hodin. Co se týká řídicí práce, tak je vše na jeho osobě, nemá zástupkyni a většinu času věnuje mimo vyučovací proces formalitám, komunikaci s veřejností a zřizovatelem o ekonomickém zajištění hodiny školy a existenčních problémech. Pokles žáků se nedaří vzhledem k demografickým podmínkám zastavit, i přesto, že je to jeden z jejich strategických cílů, který se snaží splnit ve spolupráci se zřizovatelem. Žáci k němu mají pozitivní vztah a vnímají jej stejně jako rodiče jako učitele hodně všestranného.

(2) Respondent – paní ředitelka – si vyhradila pátek jako jeden den, kdy se výhradně zabývá agendou potřebnou k řízení malotřídní školy a taky ostatních organizačních úseků.

V řízení školy jako celku není osamocena, pomáhá ji vedoucí školní jídelny a vedoucí učitelka mateřské školy. I v tomto případě je rozpočet školy se zřetelem na počet žáků nedostačující, ale vzhledem k tomu, že zřizovatel umožnil výjimku z nejnižšího počtu žáků, tak případné chybějící finanční prostředky škole doplní a školu tímto podpoří.

(3) Respondent větší školy, byť malotřídní, má k dispozici tým vedení školy, který tvoří zástupkyně ředitele školy, vedoucí učitelka mateřské školy, vedoucí školní jídelny, zástupkyně ŘŠ pro montessori vzdělávání, vedoucí školní družiny. Všichni pracují se svými dílčími cíli, ztotožňují se s vizemi i strategickými cíli školy, pracují podle měsíčních plánů, které se taky měsíčně vyhodnocují. Měsíční plány jsou pokračováním základních celoročních plánů. Řídící pracovníci mají nadefinované kompetence a je jim zřejmá organizační struktura školy jako taková.

Vnímání základního vzdělávání v malotřídních školách veřejností.

V předcházejících částech této práce jsem již věnovala dostatečný prostor řízení edukačního procesu a osobnosti ředitele v malotřídních školách. Zbývá se zabývat názory a spoluprací s veřejností, resp. s rodiči, s rodinou žáků a zásadními faktory v řízení pedagogického procesu v malotřídních školách ve sledovaných oblastech a z pohledu respondentů. Ze všech odpovědí jsem si udělala určitý názorový průnik a nejdříve zmíním všechny shodné postřehy u všech tří respondentů.

Všichni dotazovaní řídicí pracovníci se shodují v tom, že k malotřídní škole patří na vesnicích neodmyslitelně tradice, všechny tři malotřídní školy mají více než 70 let své historie. S tím souvisí i významná podpora zřizovatele, ale taky veřejnosti, zejména rodičů žáků, kteří vnímají školu jako zásadní komunitní centrum, které mohou a využívají i k svým společenským aktivitám (využití tělocvičny, školní jídelny) nebo zájmovým činnostem pro dospělé. Rodiče mají zájem na zachování školy i ze svého praktického pohledu. Mít školu v místě pro jejich děti je určitě výhodou, zvláště když je v provozu školní družina i v brzkých ranních hodinách. Rodiče pozitivně vnímají menší počty žáků ve třídách, ale nevitají výuku ve spojených třídách. Bojují u sebe s mnohými předsudky – malotřídní škola na vesnici je záchytnou stanicí pro místní děti, pedagogové často nevydrží dlouho, některé úplně základní školy mají zkreslené představy připravenosti k přechodu žáků z malotřídních škol, nedokonalá výuka, minimální péče, nedostatečné vybavení, ekonomické problémy s tím spojené apod. Bohužel, někdy se v malotřídní škole objeví i pedagog, který není hrdý na to, že učí na malotřídce a je to znít na jeho výkonu, jeho vztahu k dětem a na komunikaci s rodiči.

Veřejnost však chápe, že malotřídní školy s nižším počtem žáků nabývají na významu v rámci tzv. programu společného vzdělávání, kde právě školská poradenská zařízení doporučují umístění žáků s vývojovými poruchami učení a chování, čímž se zvyšují možné počty žáků v malotřídních školách, kde každý jednotlivý žák je pro existenci malotřídní školy důležitý. Ale tento krok není všemi rodiči pozitivně vnímán, ale není vyloučeno, že postupem času se v tomto smyslu jejich názor změní.

Dalším společným jevem zmiňovaným všemi respondenty je komunikace s rodiči a veřejností. Všichni mají k propagaci své školy zřízeny webové stránky a ke komunikaci s rodiči, mezi sebou, se zřizovatelem a jinými subjekty používají e-mailové korespondence. Na každé škole pracuje v určité formě i nějaké sdružení rodičů, ale ve všech případech mají různou formu.

V čem se liší názory a podpora rodičů u jednotlivých škol.

U prvního respondenta se zdůrazňuje skutečnost, že všichni rodiče zaspáných žáků školu osobně podporují, jejich přítomnost na aktivitách školy je téměř stoprocentní. Vzhledem k tomu, že je škola zaměřena na ekologii, tak podporují především mimoškolní přírodovědné projekty v terénu v okolí školy, nebrání se jakékoliv aktivitě při zvelebování školní budovy a školních prostor mimo budovu. K zajímavým akcím organizovaných školou nebo neformálním sdružením rodičů (bez registrace na MV) patří jarní a podzimní úklid v lesních porostech, pomoc při úklidu v obci, pořádání různých sbírek, masopust, besídka ke Dni matek, vánoční jarmark, různé besedy s lesníky, včelaři, soukromými zemědělci apod. Ředitel si na názorovou a jinou podporu ze strany veřejnosti a zřizovatele nestěžoval, konstatuje, že jako slabinu vnímá, že škola se nemůže opřít o potenciál z mateřské školy, která v obci chybí. Vzhledem k dostupnosti z okolních obcí, která není optimální a existenci dalších malotřídních škol v nedalekých obcích řeší téměř každý školní rok ředitel i zřizovatel efektivitu a smysluplnost zachování této malotřídní školy. Možnosti nového modelu financování regionálního školství sice v ekonomické oblasti pomohou, ale vyhlídka na zvýšení počtu žáků moc optimisticky nevypadá. Rodiče i zřizovatel však školu mají v úmyslu v obci udržet.

Druhý respondent nemá existenční starosti a rodiče opět úzce spolupracují. Do školy dojíždí i několik žáků z okolních obcí, dostupnost a autobusové spojení je přiměřené. Rodiče mají oficiální spolek Klub rodičů, který je sám organizátorem některých aktivit. Rodiče bedlivě sledují i dění ve školách v okolí, mnozí dojíždějí za práci jinam a často přicházejí s inspirativními náměty za vedením školy. Samo se dokáží i kriticky vyjádřit k pedagogickému procesu a případně navrhnou i možné změny, které našly uplatnění na jiných

školách a jsou realizovatelné na dané škole. Vzhledem k tomu, že základní škola i mateřská škola stojí částečně na principech programu Začít spolu, pomohli a pomáhají s vybavením, resp. s jeho obměnou či inovací. Důležitým organizačním celkem je fungující mateřská škola, která je vždy příslibem doplnění počtu odcházejících žáků do vyšších ročníků do blízkého města. Rodiče nevnímají malotřídní školu negativně, berou ji jako historicky danou vzdělávací instituci v obci a opět se snaží ji všemožně podporovat. Proti tomu se zase zřizovatel (finanční podporou) a vedení školy (organizačně) snaží rozdělit některé vyučovací hodiny ve spojených třídách. Perspektivu zajišťuje neustálý přísun dětí z mateřské školy, vhodné klima školy, pozitivní reference a současný stav obou budov, vč. vybavení, o čemž se všeobecně v okolí ví. Další devizou je dlouhodobě stabilní pedagogický kolektiv.

Rodiče se společně se školou účastní nebo organizují některé akce, o kterých se lze ledaco dozvědět i z informačních zdrojů školy – klasické nástěnky, webové stránky, listinné informátory. Společné aktivity se neformálně soustředí na některé vzdělávací oblasti – tělovýchovné, lingvistické, přírodovědné, informační a komunikační, historické (tradice) a společenské. Z těch společenských můžu uvést a dle respondentových slov těšící se velké oblibě, následující. Vítání prvňáčků, setkání rodičů s předškoláky, sportovní veselé laděné turnaje rodičů s dětmi, dny otevřených dveří, drakiáda, vánoční koncerty, tři králové aj. sbírky, vynášení Morany, slavnostní vyřazení žáků 5. třídy, maškarní ples pro děti, pomoc při úklidu obecních prostor, apod. Je jich celá řada dalších, ale rodiče přece jen preferují a oceňují kvalitu výuky a s povděkem kvitují samostatnost, dovednostní a manuální zručnost žáků a mimo jiné taky bezpečnost žáků. Rodiče jsou spokojeni, protože jsou spokojené i jejich děti.

Třetí respondent je zajímavý tím, že školu řídí šest let a před tím byl cca osmnáct let mimo oblast školství a věnoval se marketingové a obchodné sféře z pozice vrcholového manažera. Je pochopitelné, že některá jeho rozhodnutí, vize, strategie, plánování, metody a organizace vzdělávacího procesu byly tímto ovlivněny. Škola zpočátku po jeho nástupu ztrácela, co do počtu žáků. Ale od roku 2013, kdy se začala budovat strategie souběžného vzdělávání ve dvou směrech - na montessori pedagogice a na klasickém pojetí vzdělávání - je vývoj zcela opačný.

Respondent při stanovení své vize a strategického cíle vycházel z předpokladů, že škola plní funkci komunitního centra, financování se děje na základě počtu žáků a že se nelze obejít bez podpory rodičů a případně dalších partnerů školy. Využil ve spolupráci se školskou radou, která schvaluje školní vzdělávací programy a s tím spojené strategické rámce, a samozřejmě

taky podpory zřizovatele a začal uplatňovat novou koncepci souběžného vzdělávání na prvním stupni základní školy (v duchu klasického vzdělávání a montessori pedagogiky). Tuto v následných letech opřel o kurzy pro rodiče s dětmi do čtyř let (ve dvou z tří blízkých měst), ve kterých zajišťuje bilingvní vzdělávání s prvky montessori pedagogiky, a s důrazem na tělesnou (pohybovou), hudební a výtvarnou výchovu. Od loňského školního roku rozšířil zmiňovaný systém i u předškolního vzdělávání a pozitivní výsledek v počtech žáků na prvním stupni základní školy se dostavil již v tomto školním roce.

Je nutné však zdůraznit, že při naplňování tohoto cíle se musel opřít i o další podpůrné prostředky, zejména v počátku realizace uvedených cílů. Zajistil v prvním pololetí svoz dětí z města zdarma, změnil personální obsazení (do montessori tříd), cílenou marketingovou kampaní zvýšil zájem o místní školu rodinného typu v pěkném prostředí a se zajímavými vzdělávacími možnostmi, upravil organizaci vyučování tak, aby dojíždějící žáci měli časový prostor na přepravu a vstávali ve stejnou dobu, jako kdyby chodili do školy ve městě. Neméně významný kus práce však odvedli rodiče žáků nově vznikajících montessori tříd. Je vhodné podotknout, že v některých případech se jednalo o žáky, které ředitel před léty učil a trávil s nimi chvíle ve skautských činnostech. Jejich podpora nebyla “pouze“ již v dříve popisovaných činnostech (od pořádání a zajišťování jakýchkoliv mimoškolních aktivit až po finanční podporu akcí organizovaných školou), ale rozšířila se o další zajímavé prvky spolupráce – např. zajišťování a pravidelné střídání při výrobě svačín pro všechny žáky v montessori třídách (v týdenních cyklech), zajišťování exkurzí u sebe na pracovištích nebo tam, kde to znají nebo v oboru, který znají (každý rodič dle svých možností), pravidelné třídní schůzky a setkávání (min. jedenkrát za měsíc), spolufinancování asistenta v montessori třídách, sponzorství na vybavení a pomůcky, aktivní účast v projektu Skutečně zdravá škola atd. Právě proto na sledované škole pracují dva řádně registrované spolky rodičů a oba odvádějí velmi slušnou práci pro školu – ve druhém případě (montessori třídy) až nevídanou.

Z výše uvedeného vyplývá, že názory u veřejnosti v této lokalitě na malotřídní školy nejsou určitě negativní a neuvažují o tom, že by přechod jejich dětí (nebo, kterýchkoliv jiných) na úplnou základní školu byl pro ně přínosem. Děti jsou na této škole rády, jsou spokojené, cítí se bezpečné a to i přes skutečnost, že dojíždějí z blízkých měst. Jen pro úplnost informací – z 86 žáků prvního stupně je 28 žáků dojíždějících.

Zásadní faktory v řízení pedagogického procesu v malotřídních školách v sledovaných oblastech.

V této části práce se nabízí malé shrnutí, resp. taxativní vyjmenování všech základních faktorů, které mají vliv na řízení pedagogického procesu v malotřídních školách, zejména na prvním stupni základních škol. Opět budu mít na mysli sledované tři oblasti:

Řízení pedagogického procesu

- malý počet žáků = lepší možnost individuálního přístupu k žákům
- náročná organizace vyučování, vhodné metody výuky (např. podporované ICT prostředky)
- snaha o rozdělení tříd dle ročníků aspoň v hlavních předmětech
- výrazné posílení pozice malotřídních škol v rámci programu společného vzdělávání (dříve inkluze)
- nástroje k zpětné vazbě – větší variabilita
- malý počet žáků = omezení finančních prostředků ze státního rozpočtu (nutná podpora zřizovatele, jiných partnerů, např. sdružení rodičů, místní podnikatelské subjekty) aj

Osobnost a náplň práce řídicího pracovníka

- řídicí pracovník by měl být především pedagog s všestranným přehledem, ale i samostatným manažerem
- měl by být pozitivní osobností školy i na veřejnosti, měl by být oblíben
- vyučovací povinnost – limitující faktor manažerské práce
- je často odkázán na svoji kreativitu a samostatnost (mnoho věcí musí udělat sám) aj.

Spolupráce s veřejností, resp. s rodiči (rodinou) všech

- základní předpoklad = pozitivní komunikace o malotřídních školách a edukačním procesu v nich
- spolupráce na bázi školní i mimoškolní činnosti žáků
- podpora sounáležitosti subjektů vzdělávacího procesu – škola & zřizovatel & rodiče (žáci)
- ekonomická, organizační a jiná podpora vzdělávání jejich žáků v malotřídních školách aj.

12. Vyhodnocení výzkumných otázek a předpokladů

V této podkapitole se pokusím vyhodnotit odpovědi na položené výzkumné otázky, jinými slovy, k čemu jsem dospěla po nastudování teoretických poznatků a pedagogickém

výzkumu, který je předmětem praktické části a jak souhrn odpovědí koresponduje s mnou stanovenými předpoklady.

U **první** výzkumné otázky, týkající se jednoznačnosti specifických rysů základního vzdělávání v malotřídních školách v případě sledovaných oblastí můžu stručně konstatovat, že v případě řízení pedagogického procesu je zásadním charakteristickým rysem malý počet žáků. U osobnosti a kvality manažerské práce ředitele školy je zřejmá závislost na vyučovací povinnosti a jeho vzdělanost nejen ve své specializaci. Existence malotřídní školy bez úzké spolupráce s rodiči a enormní podpory zřizovatele je velmi těžce představitelná.

Ve výchovně vzdělávacím procesu v malotřídní škole (**druhá výzkumná otázka**) je několik pozitivních faktorů a byla jim věnována samostatná část práce. Proto zmíním jen často se opakující – malý počet žáků a z toho plynoucí vyšší míra individuální práce s žákem, rodinné prostředí, zapojení rodičů do práce školy, bezpečnost dětí, malá míra negativních jevů ve výchově aj. Tyto a jiné pozitivní faktory pak velmi ovlivňují rozhodování rodičů v případě, že zvažují umístění svého dítěte do malotřídní školy. Navíc podpoří-li se toto rozhodování dalšími podpůrnými předpoklady – dostupnost školy, vhodná organizace vyučování...

V **třetí výzkumné otázce** jsem se zabývala osobností ředitele. Ředitel malotřídní školy je pedagogem i manažerem současně. Podíl jednotlivých činností ovlivňuje míra vyučovací povinnosti, ale i tak všechny formální povinnosti musí plnit. Často tak činí na úkor svého volna. Od ředitele úplné základní školy se liší zejména velikosti řídicího týmu a možnosti převedení některých pravomocí na jiné pracovníky.

V odpovědi na **čtvrtou výzkumnou otázku** jsem mohla konstatovat, že stav vnímání základního vzdělávání v malotřídních školách veřejností (zejména rodiči a žáky) se zásadně mění s programem společného vzdělávání, předpokládanou změnou financování regionálního školství a pocity bezpečnosti dětí. Mnozí rodiče nyní vnímají malotřídní školu na vesnici jako bezpečnější než úplnou školu ve městě a to je v mnohých případech pro ně rozhodující důvod. Původně negativní názory (slabší úroveň výuky, náročný přechod do vyšších ročníků základních škol nebo víceletých gymnázií atd. ustupují do pozadí. Spolupráce učitel-rodič-žák je v současné době na malotřídních školách užší.

Specifikum (charakteristickým rysům) řízení pedagogického procesu v malotřídních školách v mnou sledovaných oblastech je především nízký počet žáků, který ovlivňuje v přeneseném slova smyslu veškeré další dění v malotřídní školy. Dle toho se odvíjí, jaké cíle před školou jsou, jak se plánuje jejich plnění, jak probíhá v tomto smyslu komunikace a jak se provádí zpětná vazba a následné korekce. To je však hodně o způsobu řízení malotřídní školy,

tj. o manažerském způsobu řízení. Dokázala jsem si, že klima školy a image školy, dělá zejména ředitel a tým pracovníků a že příčinou nízkého počtu žáků nemusí být jen demografický vývoj v dané lokalitě, ale mnoho dalších faktorů – vzdělávací programy, bezpečnost žáků, dostupnost, podpůrné „benefity“ apod.

Vrátím-li se k předpokladům, které jsem si v jedné z předcházejících kapitol naformulovala, pak můžu konstatovat následující: předcházející

Potvrdila jsem si v **prvním předpokladu**, že z mého pohledu je v současné době mnoho prvků výchovně vzdělávacího procesu v malotřídních školách, které **jsou sice shodné** i pro plně organizované základní školy a to jak v oblasti edukačního procesu, v činnosti ředitelů škol obou typů a ve vztahu veřejnosti (rodičů a žáků) k činnosti při výchovně vzdělávací činnosti ve školách obou typů i mimo ně, ale některé jsou charakteristické pouze pro malotřídní školy (nízký počet žáků apod.). Ale velmi důležitý faktor je řídicí práce školy

Uvedené zjištění v prvním předpokladu mi s korekcemi potvrzuje **předpoklad druhý**. Jsou prvky ve výchovně vzdělávacím procesu v malotřídní škole sice jedinečné, ale za určitých podmínek, by se daly některé využít na plně organizované základní škole (třeba metody výuky, zpětnovazební postupy apod.)

Ověřila jsem si skutečnost **se zřetelem na třetí předpoklad**, že naprostá většina řídicích pracovníků v základních školách se přesouvá z pedagogické sféry a plní úkoly na pozici manažera. V případě malotřídních škol však ještě převládá pedagogický proces. I když administrativa se snaží být na ústupu ve všech případech a typech škol.

Potvrdila jsem **si i čtvrtý předpoklad**, že účast rodičů a veřejnosti na vzdělávání a výchově dětí v úplné základní i malotřídní škole je v různé míře. Hodně záleží na individualitě rodičů a taky na jejich možnostech, ale u malotřídních škol je vazba veřejnosti (rodičů, rodiny) určitě provazanější, silnější.

Dále jsem si potvrdila tvrzení v **pátém předpokladu**, že řízení pedagogického procesu v malotřídní škole je svým způsobem specifické (aniž bych musela použít srovnání s plně organizovanou základní školou). Malotřídní školy mají své místo zejména v malých městech či vesnicích, kde sehrávají významnou úlohu jako komunitní centrum života obce, a to s přispěním nejen pedagogů a žáků, ale zejména rodičů.

13. Vyhodnocení cíle práce a vlastní doporučení

V této podkapitole bych se měla vrátit k zhodnocení splnění cíle práce.

Po teoretické přípravě a pedagogickém výzkumu jsem dospěla k závěru, že názor ředitelů malotřídních škol se postupně vyvíjí a trochu mění. Nespátřují všechny problémy malotřídních škol pouze v nízkém počtu žáků (často zdůvodňovaném demografickým vývojem v dané oblasti) a tím financováním v rámci státního rozpočtu, ale chápou problematiku malotřídních škol v širších souvislostech a nyní i v rámci nových možností. Zaměřují se na zásadní cíle, tj. zvýšení počtu žáků, ale kladou si trochu odlišné dílčí cíle – a to zejména ty, které korespondují s principy společného vzdělávání a tím i změnou postavení malotřídních škol, kdy jsou nižší počty žáků vítány. Všichni pokládají malotřídní školu za komunitní centrum obce, podporované veřejností a zřizovatelem, za bezpečnější prostředí pro žáky prvního stupně, snadno dostupné, případně podpořeno snadnou dostupností. Více se snažit soustředit na pedagogickou práci, ale nezapomínat na manažerské řízení školy. Váží si dobré spolupráce s rodiči a jejich podpory. Mnohé další názory zůstávají stejné.

Z mého pohledu lze konstatovat, že mnou stanovený cíl byl splněn. Ověřila jsme si, že dřívější stav a vnímání malotřídních škol pedagogy a veřejností, se začíná měnit a že hlavním rysem již nebude otázka počtu dětí v obci, resp. v místní malotřídní škole – ale řídicí proces, jasné poslání, vize a cíle, skladba personálu, klima školy a hlavně průběh, organizace pedagogického procesu, vč. pohledu na školu ze strany veřejnosti (rodičů). A za tím vším stojí řídicí pracovník, ředitel – manažer.

14. Závěr

Mojí snahou bylo, uvědomit si specifika řízení pedagogického procesu v malotřídní škole v současné době s výhledem do budoucnosti. Nejednalo se mi o nějaký soubor teoretických informací a poznatků ze stávající praxe v malotřídních školách, i když jsem se nemohla vyhnout aspoň základnímu teoretickému popisu pro tuto práci potřebných. Také jsem neměla v úmyslu se věnovat nějakému srovnání úplné základní školy s malotřídní školou, byť to v některých pasážích práce takto může vyznívat (jedná se o sdělení respondentů, která jsem chtěla využít beze změn, aby se nenarušila kontextová souvislost). Cílem bylo se zaměřit na vlastní řídicí proces a to v edukačním procesu (např. na nástroje), na řídicí práci ředitelů škol a na vztah školy a veřejnosti (rodičů).

Zejména z praktické části pak vyplynulo několik aspektů, které by mohly předmětem dalšího badání, jehož závěry by mohly být dalším přínosem pro práci ředitelů, kteří se dívají na řídicí proces manažerským způsobem. Oblast manažerského řízení je však velmi rozsáhlá a v případě institucionálního vzdělávání ještě rozsáhlejší. Přesto se mi v mé práci podařilo dle mého mínění vytvořit souhrn doporučení, která i s dřívějším pojednáním v některých kapitolách mohou tvořit určitou předlohu manuálu (praktického rádce) pro současné i budoucí ředitele malotřídních škol.

V závěru své práce bych si dovolila zaujmout stanovisko k splnění cíle práce, pokusila se verifikovat odpovědi na své výzkumné otázky a současně potvrdit své předpoklady. Ze svých závěrů a konstatování pak zformuluji soubor obecných doporučení, která by mohla být přínosem pro řídicí pracovníky na malotřídních školách – což bylo i mým prioritním cílem.

Můj cíl – nalezení specifík řízení pedagogického procesu na malotřídní škole, s důrazem na analýzu spolupráce školy a rodiny v konkrétní malotřídní vesnické škole tedy zmapovat pohledy a přístupy ředitelů malotřídních škol na jejich vlastní činnost a to v oblasti řízení pedagogického procesu, v oblasti osobnostních předpokladů pro manažerské řízení a v komunikaci s veřejností (rodiči) – byl splněn. Informace, které jsem získala formou polostrukturovaného rozhovoru z průzkumného vzorku řídicích pracovníků různých malotřídních škol, byly velmi zajímavé a získala jsem dostatečnou představu o řídicí práci v malotřídních školách tak, abych dokázala vyvodit nějaká aktuálně platná doporučení pro další vývoj malotřídních škol.

Co se týká výzkumných otázek a mých předpokladů, můžu konstatovat, že jsem ze souborů odpovědí získala dostatečné podklady pro jasné a srozumitelné odpovědi, které jsem podrobněji interpretovala v podkapitole o vyhodnocení výzkumných otázek a předpokladů (podkapitola 12). Uvedla jsem, co pokládám za charakteristické rysy malotřídních škol, tedy v mnou sledovaných oblastech to je především nízký počet žáků, který ovlivňuje v přeneseném slova smyslu veškeré další dění v malotřídní škole., jaká jsou pozitiva (zvláště při rozhodování rodičů) kde se všichni tři respondenti shodli na rodinném prostředí a četnější možnosti individuálního přístupu pedagoga k žákovi., jakou roli hraje více ředitel školy, pedagogickou nebo manažerskou kde jsem od respondentů zjistila názor, že ředitel malotřídní školy je pedagogem i manažerem současně, podíl jednotlivých činností ovlivňuje míra vyučovací povinnosti, ale i tak všechny formální povinnosti musí plnit a v neposlední řadě jak jsou vnímány malotřídní školy dnes a jakou mají perspektivu tedy všichni tři respondenti se shodli, že dnes jsou školy vnímány a spojovány neodmyslitelně s dlouholetou tradicí školy a to je pro jejich perspektivu značně pozitivní jelikož většina rodičů tuto skutečnost bere pozitivně při výběru školy pro své dítě a zároveň mnozí rodiče nyní vnímají malotřídní školu na vesnici jako bezpečnější než úplnou školu ve městě a to je v mnohých případech pro ně další rozhodující faktor. Na výzkumné otázky jsem si odpověděla a přenesla se do problematiky svých předpokladů. V podstatě jsem dospěla k zjištění, že mé předpoklady jsou relevantní. Stručně řečeno – i přes mnoho shodných charakteristických rysů v malotřídní a úplné škole, lze zaregistrovat některá jedinečná specifika platná pro malotřídní školu, objem administrativní práce neklesá, nezjednodušuje se, proto ředitel i nadále balancuje mezi manažerskou a pedagogickou prací. Vnímání a přijímání malotřídních škol veřejností má svými specifiky stále více pozitivní odezvu, ale důležitou roli (někdy rozhodující) má právě řídicí proces malotřídní školy.

V závěru své práce si také dovoluji některá doporučení uvést a tím potvrdit, skutečnost, že můj záměr se i v tomto smyslu podařil.

Jedná se o náměty či doporučení pro aktivní nebo nastupující ředitele malotřídních škol. V prvním případě si mohou stávající ředitelé porovnat své postupy s mojí verzí a ve druhém případě může sloužit moje práce jako minimum pro manažerské řízení malotřídní školy (příručka), jejíž základní osu by tvořily následující myšlenky (doporučení).

Na začátku činnosti například nově nastupujícího ředitele by měla být určitě SWOT analýza – pojmenování silných a slabých stránek školy, zamýšlení nad příležitostmi a případným ohrožením některých záměrů.

Následně s pomocí školního marketingového mixu si nadefinovat cíle, které bychom chtěli dosáhnout a jakými metodami, bychom jich chtěli dosáhnout – vzít na zřetel vše důležité – od místa, možností, programů, nákladů, personálního zajištění, způsobu atraktivity nové či staronové nabídky, propagace.

Nejdůležitějším prvkem je však návaznost jednotlivých typů vzdělávání – teoreticky od narození dítěte až po studium na střední či vysoké škole.

Pak bychom mohli dosáhnout zvýšení počtu dětí nejen v malotřídní škole, ale zlepšení všech sledovaných ukazatelů školy (všech školských institucí) – od klima školy až po výsledky nebo efektivitu pedagogického procesu.

Doufám, že práce bude nejen pro mnohé ředitele škol, ale i zástupce zřizovatele či veřejnosti, určitou formou inspirace nebo metodickým materiálem, který jim může pomoci při jejich další řídicí činnosti v kterékoliv malotřídní škole, resp. při tvorbě nového pohledu na malotřídní školu.

Seznam použitých informačních zdrojů

- BEČVÁŘOVÁ, Z., 2003. Současná mateřská škola a její řízení. Praha: Portál. ISBN 80-7178-537-7.
- BLAŽEK, L., 2001. Úvod do teorie řízení podniku. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 80 - 210-2085-7
- CIMBALNÍKOVÁ, L., 2010. Strategické řízení školy. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-2594-8
- EMMEROVÁ, K., 2000. Malotřídky v současném prostředí českého venkova. Brno: Studia Pedagogica.
- GAVORA, P., 2000. Úvod do pedagogického výzkumu. Brno: Paido. ISBN 80-85931-79-6.
- HENDL, J., 2012. Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace. 3. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0219-6.
- HRONÍK, F., 2006. Hodnocení pracovníků. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-1458-5.
- KUBEŠ, M.; SPILLEROVÁ, D.; KURNICKÝ, R., 2004. Manažerské kompetence: Způsobilosti výjimečných manažerů. Praha: Grada. ISBN 80-247-0698-9.
- MIOVSKÝ, M., 2006. Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu. Praha: Grada Publishing. ISBN 80-247-1362-4.
- MORAVCOVÁ-SMETÁČKOVÁ, I., 2004. Význam genderu v komunikačních strategiích rodiny a školy. Pedagogika, roč. LIV, č. 4, s. 406–416. ISSN 0031-3815.
- MUSIL, F., SEDLÁČEK, J., 1964. Naše malotřídní školy: Příručka ke studiu a praxi. 1. vyd. Prah: SPN.
- POL, M a kol., 2004. Vnitřní a vnější souvislosti fungování školy a její kultury. In: Sborník prací Filozofické fakulty. Řada pedagogická, U9. Brno: Masarykova univerzita, s. 47–58. ISBN 80-210-3452-1
- POŠVÁŘ, Z., 2008. Management I. Brno: Mendlova zemědělská a lesnická univerzita v Brně. ISBN 978-80-7375-231-6.
- PRÁŠILOVÁ, M., 2006. Vybrané kapitoly ze školského managementu pro pedagogické pracovníky. Olomouc: Univerzita Palackého. ISBN 80-244-1414-5
- PRÁŠILOVÁ, M. Management školy. In PRŮCHA, J., et al., 2009. Pedagogická encyklopedie. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-546-2.
- PRŮCHA, J., 2009. Moderní pedagogika. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-503-5.

PRŮCHA, J., 2009. Přehled pedagogiky: úvod do studia oboru. 3. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-567-7.

PRUCHA, J.; WALTEROVÁ, E.; MAREŠ, J., 2009. Pedagogický slovník. 6. rozšířené a aktualizované vydání. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-647-6.

PRŮCHA J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J., 2001. Pedagogický slovník. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-416-8

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

SLAVÍKOVÁ, L., 2003. Řízení školy a pedagogického procesu. Praha. ISBN 80-7290-134-6

SVĚTLÍK, J., 2003. Marketingové řízení školy. Praha: ASPI. ISBN 80 – 7357-176-5

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

TROJAN, V., TROJANOVÁ, I., TRUNDA, J., 2015. Vybrané kapitoly ze školského managementu pro učitele. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7290-868-4.

TROJAN, V., 2014. Pedagogický proces a jeho řízení, Wolters Kluwer Praha. ISBN 978-80-7478-539-9.

TROJANOVÁ, I., 2014. Ředitel a střední management školy, Portál Praha. ISBN 978-80-262-0591-3

WALTEROVÁ, E., 2004. Úloha školy v rozvoji vzdělanosti 1. díl. Brno: Paido. ISBN 80-7315-083-2.

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), v platném znění dále § 46, §7, §8 a §8a, § 164

Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů

Zákon č. 48/2005 Sb., o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky dále § 5

Zákon č.109/2002 Sb., o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních a o změně dalších zákonů

ZATLOUKAL, T., 2016. Malotřídní základní školy z pohledu České školní inspekce. (prezentace) z webové stránky :

http://malotridky.eduin.cz/wp-content/uploads/sites/54/2016/05/Zatloukal_Vysledky_CSI_malotridky.pdf

Seznam příloh

Příloha 1 – Strukturovaný rozhovor

Příloha č. 1 - Základní otázky polostrukturovaného rozhovoru.

1. Můžete nám stručně představit (charakterizovat) Vaši školu?
2. Můžete zdůraznit, v čem je Vaše škola výjimečná ve srovnání s jinými malotřídními školami?
3. Které nástroje při řízení pedagogického procesu pokládáte za nejvhodnější?
4. Jak jich využíváte?
5. Jaký vnímáte své vlastní řízení školy?
6. Co převládá ve Vaší činnosti – pedagogická práce nebo administrativa a řídicí práce?
7. Jak Vás vnímají Vaší kolegové, žáci, rodiče?
8. Jak spolupracujete se zřizovatelem, rodiči, ostatními pracovníky školy, žáky?
9. Které projekty jste v poslední době řešili?
10. Jak vnímáte program společného vzdělávání?
11. Jak dle Vašeho názoru vnímají rodiče malotřídní školy nyní?
12. Které specifika pokládáte za důležitá při rozhodování rodičů o tom, na kterou školu přihlásí své dítě?
13. Chápete dobře a uplatňujete způsob manažerského řízení školy?
14. Je něco, co byste poradil nově začínajícím ředitelům malotřídních škol?
15. Jaká je dle Vašeho názoru perspektiva malotřídních škol?