

Univerzita Karlova v Praze
Pedagogická fakulta

DIPLOMOVÁ PRÁCE

2016

Jitka Vomlelová

Univerzita Karlova v Praze

Pedagogická fakulta

Katedra primární pedagogiky

DIPLOMOVÁ PRÁCE

POTENCIÁL MÁLOTRÍDNÍ ŠKOLY

Potential of Small Scholl

Jitka Vomlelová

Vedoucí práce: PhDr. Jan Voda, Ph.D.
Studijní program: Učitelství pro základní školy
Studijní obor: Učitelství pro 1. stupeň

2016

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma Potenciál málotřídní školy vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.
Praha 30. 11. 2016

.....

podpis

Ráda bych touto cestou vyjádřila poděkování PhDr. Janu Vodovi, Ph.D. za jeho cenné rady a trpělivost při vedení mé diplomové práce.

ABSTRAKT

Diplomová práce s názvem *Potenciál málotřídní školy* se věnuje specifickým charakteristikám málotřídních škol. V práci uvádíme postavení málotřídních škol ve školském systému, zabýváme se vzájemnými interakcemi ve školách a typickými organizačními formami a metodickými způsoby práce za účelem vymezení specifík tohoto druhu škol. Na základě dvou případových studií, z nichž byla jedna provedena v málotřídní škole a druhá v úplné základní škole, jsme provedli komparaci obou škol. Zjištěné odlišnosti mohou určit jak potenciál málotřídní školy, tak i plnotřídní školy. V souvislosti s výsledky provedeného výzkumu jsme došli k poznání, že potenciál málotřídní školy v současném vzdělávání je podmíněn velikostí (ve skutečnosti „malostí“) těchto škol a nízkým počtem žáků ve třídách. Tyto podmínky umožňují vytvoření takového učebního prostředí, které poskytuje žákovi specifické plnění docházky do základní školy. Významným potenciálem je také vzájemná spolupráce mezi žáky, ale i mezi učiteli i rodiči v rámci malé sociální skupiny, nebo realizace výuky ve věkově smíšených skupinách, která zejména umožňuje respektovat odlišnosti žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

KLÍČOVÁ SLOVA

málotřídní škola, věkově smíšené učení, spolupráce, klima školy, potenciál

SUMMARY

The dissertation Potential of Small Scholl deals with specific features of this kind of schools. The paper presents the role of small schools in the school system, mutual interaction at schools, distinctive forms of organization and methodical approaches aiming at defining particularities of this kind of school. We have drawn a comparison of a small school and an ordinary primary school based on two case studies. Differences which have been found out can define potential of both types of schools. The results of the research have brought us recognition that the potential of a small school is conditioned by its size and low numbers of pupils in classrooms. These conditions enable creating such learning environment that provides a pupil with specific performance of school attendance. Other significant aspects are mutual cooperation among pupils themselves as well as among teachers and parents within a small social group or implementation of schooling in mixed age groups which leads particularly to respect and acceptance of otherness and of pupils with specific educational needs.

KEY WORDS

small school, mixes aged education, cooperation, school environment, potential

OBSAH

Úvod.....	10
1 Málotřídní školy	13
1.1 Postavení málotřídních škol ve školské soustavě ČR	13
1.2 Počet málotřídních škol v České republice.....	13
1.3 Málotřídní škola	14
1.3.1 Malý počet tříd.....	15
1.3.2 Málotřídní škola jako malá skupina	16
1.3.3 Pohledy na kvalitu málotřídní školy	18
2 Vzájemné interakce	21
2.1 Vztah učitel a žák.....	21
2.2 Interakce školy a rodiny.....	22
2.3 Škola jako komunita	26
2.4 Vzájemné interakce pedagogů	27
2.5 Škola a obec	29
3 Klima školy	31
3.1 Význam pojmu.....	31
3.2 Klima na málotřídní škole.....	32
3.3 Pozitivní klima školy	33
3.4 Bezpečné klima.....	34
4 Organizace a metody vyučování	35
4.1 Organizace vyučování.....	35
4.1.1 Věkově smíšené třídy.....	35
4.1.2 Uspořádání učebny.....	39
4.2 Metody vyučování	42
4.2.1 Tradiční výuka	43
4.2.2 Metody vzdělávacího programu Začít spolu.....	43

4.2.3	Metody skupinového vyučování a kooperativní výuky	43
4.2.4	Metody vzájemného učení	45
4.2.5	Vrstevnické učení.....	46
5	Metodologie výzkumu.....	49
5.1	Výzkumný problém a cíl výzkumu.....	49
5.2	Výzkumné předpoklady	49
5.3	Výzkumné metody	50
6	Prezentace výsledků výzkumu	53
6.1	Málotřídní škola	53
6.1.1	Analýza dokumentů školy.....	53
6.1.2	Výsledky pozorování	60
6.1.3	Výsledky rozhovorů s pedagogickými pracovníky a vedením školy	64
6.2	Úplná škola	69
6.2.1	Analýza dokumentů školy.....	69
6.2.2	Výsledky pozorování	76
6.2.3	Výsledky rozhovorů s pedagogickými pracovníky a vedením školy	81
6.3	Výsledky dotazníků žáků	87
6.4	Výsledky dotazníků pro rodiče žáků.....	90
7	Shrnutí výsledků analýzy případových studií	96
7.1.1	Vztah počtu žáků a individualizace výuky	96
7.1.2	Spolupráce.....	97
7.1.3	Možnosti výuky.....	99
7.1.4	Vrstevnické učení.....	101
7.1.5	Klima školy	102
	Závěr	104
	Seznam zdrojů.....	107
	Literatura.....	107

Akademické práce.....	110
Internetové adresy.....	110
Právní normy.....	110
Přílohy.....	I
Otázky pro rozhovor s ředitelem školy.....	I
Otázky pro rozhovor s učiteli škol.....	I
Dotazník pro žáky - Život ve třídě.....	II
Dotazník pro rodiče	IV

ÚVOD

Málotřídní školy. Svým charakterem patří k nejstaršímu organizačnímu typu primárních škol. „*První elementární školy zřizované na našem území i v okolní Evropě v důsledku zavedení povinné školní docházky byly v podstatě všechny organizovány jako školy málotřídní.*“ (Trnková 2010, s. 16) Existují dodnes. Občas některá zanikne nebo je sloučena s jinou školou, některá se rozroste natolik, že se z ní stane škola se všemi ročníky 1. stupně nebo úplná základní škola, výjimečně i vznikne nová. Nově vznikající málotřídní školy jsou často školy soukromé, vznikající za podpory a iniciativy rodičů.¹ Ve školním roce 1990/1991 bylo v České republice 3.958 základních škol. Z toho bylo 1.118 škol málotřídních. Ve školním roce 1996/1997 bylo z celkového počtu 4.166 základních škol 1.463 škol málotřídních. Podíl málotřídních škol k ostatním typům základních škol vzrostl během pěti let z 28,7% na 35,2% (Trnková 2010, s. 32, 34). Zatloukal (2016, s. 10) uvádí, že na základě výpočtů ČŠI existuje v České republice 1.113 málotřídních škol. Nejvíce takových škol je ve Středočeském kraji, Jihočeském kraji a v kraji Vysočina.

Existenci a budoucnost málotřídních škol se v průběhu minulých desetiletí snaží zpochybnit jak laická, tak odborná veřejnost. Zormanová (2015) píše, že otázky existence či neexistence se v České republice řeší periodicky, v souvislosti s prosazováním reformy školského systému. Kučerová (2010) uvádí přednosti těchto škol, které se typicky vyskytují spíše na venkově: větší sepětí s komunitou, flexibilita, účast na kulturním životě obce, méně anonymní vztahy nebo osobní znalost žáků. Pojmenovává také nedostatky, jako například existenční problémy spočívající v poklesu žáků, který může přejít i do trvalého problému nedostatku žáků. Nedostatek může být způsoben snadnější dostupností úplných městských škol, které dle rodičů umožňují plynulou docházku do jedné školy od 1. do 9. ročníku bez nutnosti přestupování v 5. ročníku. Dále jsou městské školy dle názorů rodičů lépe vybaveny nebo nabízejí kvalifikovanější výuku jazyků (Kučerová, 2010). Pohledu krajských zastupitelů a starostů obcí v souvislosti s budoucností těchto škol se věnuje Valachová (2005). Největšími zastánci málotřídních škol jsou ti, kteří s ní mají zkušenosti jako žáci či jako rodiče. 75 % krajských zastupitelů by v případě, že by bydleli na venkově, umístili do málotřídní školy své děti. 62,5 % z nich považují vzdělání v těchto školách za kvalitní, srovnatelné s úplnými školami. Zejména starostové, 100 %, si uvědomují negativní dopad rušení málotřídních škol

¹ Příkladem může být Školamyšl (online), organizačně patřící pod Základní školu Mozaika, o.p.s. Rychnov nad Kněžnou.

na osidlování venkova. Shodují se, že tyto školy plní důležitou funkci kulturního a společenského centra života obce. Krajští zastupitelé dle uvedeného výzkumu naopak více připouští vliv ekonomického hlediska na svá rozhodnutí týkající se například rušení škol. Mezi hlavní důvody pro zřizování a provozování málotřídní školy uvádějí zřizovatelé v dotazníkovém šetření (Trnková 2010, s. 70) dojíždění dětí (lepší dostupnost školy v místě), dále tradice (jako dědictví předchozích generací) a kulturní činnost. Hned za těmito důvody se umístila specifika málotřídky, avšak v komentáři se neuvádí podrobnější rozvedení této položky.

Další přednosti málotřídních škol uvádí Kučerová (2010) „*zahraniční odborné studie totiž prokázaly, že žáci malotřídních škol dovedou mnohem lépe pracovat v týmu, v heterogenní skupině a projevují vyšší míru tolerance než žáci z velkých věkově (či dokonce genderově) homogenních tříd, kteří častěji pracují individuálně a jsou učení ostré konkurenci. Výsledky výzkumu opět nelze aplikovat plošně na všechny školy, nicméně v tomto tvrzení spatřujeme jeden z důležitých pilířů budoucnosti malých venkovských škol, potvrzení toho, že i v moderním světě mají takové školy smysl a nejedná se o pedagogický přežitek dávných dob.*”

Podívejme se blíže na význam slova “potenciál” z názvu práce. Slovník cizích slov (online) uvádí, že se jedná o souhrn schopností, celkovou možnost něco udělat nebo mít ambice. V kontextu této diplomové práce budeme významu slova „potenciál“ rozumět tak, že se jedná o podmínky a možnosti, které mají málotřídní školy, a které jim umožní dosažení specifické hodnoty v oblasti vzdělávání. Touto hodnotou rozumíme specifickou životní zkušenost žáků málotřídní školy během školní docházky, která je významně obohacuje a formuje do dalšího života způsobem, který nelze napodobit v úplně základní škole.

Předpokládáme, že mezi podmínky, které mohou mít vliv na dosažení výše uvedené specifické hodnoty vzdělávání na málotřídní škole, patří velikost školy a postavení málotřídních škol jako malých sociálních skupin, ve kterých vzniká svébytné sociální a školní klima. Další z podmínek je využívání specifických organizačních forem a metod práce, které vedou k rozvoji samostatnosti žáků, umožňují větší míru individuálního přístupu k žákům, rozvíjejí intenzivnější formy spolupráce všech členů této skupiny a podporují větší podíl přirozeného vrstevnického učení ve věkově smíšených třídách. Dalším z předpokladů získání specifické životní zkušenosti na málotřídní škole je také těsnější spojení s komunitou.

Výzkumnou otázku tedy budeme formulovat s ohledem na výše uvedené, a to: Jaké jsou jedinečné podmínky vzdělávání na málotřídní škole v porovnání se vzděláváním na úplně základní škole?

Cílem této práce bude hledání odpovědi na výše uvedenou výzkumnou otázku, tj. jaký potenciál, neboli jaký souhrn schopností, podmínek nebo možností v oblasti základního vzdělávání má málotřídní základní škola v porovnání s úplnou základní školou.

V teoretické části vymezíme postavení málotřídních škol v současném vzdělávacím systému a vysvětlíme pojmy související s málotřídními školami. Předložíme pohled na předpokládané podmínky málotřídních škol z hlediska dosud známých teoretických východisek: málotřídní škola jako malá skupina a vztahové jevy v této skupině, málotřídní škola jako komunita a součást širší komunity, vzájemné interakce a komunikace zúčastněných osob. Dále se budeme zabývat klimatem školy. Z pohledu vyučování a moderních trendů ve vzdělávání se budeme věnovat otázkám vrstevnického učení, aktivním metodám vyučování, zejména kooperativní výuce, ale také vedení žáka k samostatnosti nebo alternativním směrům a prvkům těchto směrů, které pronikají do běžných škol.

Zejména poznatky z výzkumů klimatu školy budou podstatné pro samotný výzkum v této práci. Ve výzkumné části vycházíme z uvedeného předpokladu, že specifické podmínky vzdělávání na málotřídní škole mají vliv na učební procesy a získání specifické školní zkušenosti ve vzdělávání žáků. Hlavní osou výzkumu je komparace úplné a málotřídní základní školy v rámci Středočeského kraje. Obě školy jsou v blízkosti hlavního města Prahy. Pro zjištění informací jsou využity metody pozorování, polostrukturovaného a řízeného rozhovoru, dotazníku a rozbor některých dokumentů školy. Cílovými skupinami jsou žáci, pedagogové i rodiče žáků výše uvedených škol. Na základě zjištěných informací zpracuje autorka v obou školách případovou studii.

V závěru jsou předloženy výsledky výzkumu a porovnány s cílem této práce, tedy jaký má málotřídní škola potenciál v oblasti vzdělávání na základě porovnání s úplnou základní školou.

1 MÁLOTŘÍDNÍ ŠKOLY

V této kapitole se budeme zabývat postavením málotřídních škol v rámci vzdělávací soustavy České republiky a vymezíme si pojem málotřídní škola. Málotřídní školu si přiblížíme z pohledu, který ji vymezuje jako malou školu ve vztahu k velikosti školy, k počtu žáků nebo pedagogů, ale zejména pak z pohledu: málotřídní škola jako malá sociální skupina.

1.1 POSTAVENÍ MÁLOTŘÍDNÍCH ŠKOL VE ŠKOLSKÉ SOUSTAVĚ ČR

Nejprve vymezíme postavení málotřídních škol v systému vzdělávání v České republice. Pojem málotřídní škola se nevyskytuje v zákoně 561/2004 Sb. (školský zákon), ani ve vyhlášce 48/2005 Sb., o základním vzdělávání. Z těchto právních norem však můžeme vymezit málotřídní školy na základě některých ustanovení.

Z §178 školského zákona vyplývá, že povinností obce je zajistit pro žáky s místem trvalého pobytu na jejím území podmínky pro plnění povinné školní docházky (zpravidla vzdělávání v základní škole). Pokud nejsou tyto podmínky takové, aby mohlo být zřízeno všech devět ročníků základní školy (§46 odst. 2 školského zákona), může být zřízena taková základní škola, která nemá všechny ročníky. Pokud je z tohoto ustanovení zřízena škola, která má pouze ročníky 1. stupně základní školy, zřizovatel musí zajistit žákům možnost pokračovat v základním vzdělávání v jiné základní škole se všemi ročníky. Zpravidla tak obce mezi sebou uzavírají smlouvy o spádovosti školy a školských obvodech.

To, že se škola stane málotřídní v našem pojetí, určuje však až Vyhláška o základním vzdělávání, která v §5 odst. 2 říká, že na prvním stupni základní školy lze do jedné třídy zařadit žáky z více než jednoho ročníku prvního stupně. Proto existují školy, které mají méně tříd než ročníků. Například ve třech třídách se vyučují žáci 1. - 5. ročníku. Takové školy označujeme jako školy málotřídní.

1.2 POČET MÁLOTŘÍDNÍCH ŠKOL V ČESKÉ REPUBLICĚ

O spolupráci na zjištění počtu málotřídních škol jsme při zjišťování podkladů požádali Odbor školské statistiky, analýz a informační strategie Ministerstva školství ČR. Ing. Jindřiška Vančurová z tohoto odboru nám v emailové zprávě z 22. 12. 2015 sdělila: *“Pojem neúplná škola se nerovná pojmu škola s malotřídní výukou. Dále Vás musím upozornit, že od roku 1995 došlo několikrát ke změně vykazování, a proto není možné Vám zaslat srovnatelnou časovou řadu. V příloze Vám zasílám školy s malotřídní výukou, které se sledovaly do školního roku 2004/05. Od roku 2005/06 se změnou školského zákona se přestal tento údaj sledovat. Od*

školního roku 2012/13 lze počet malotřídních škol spočítat a jejich počty máte uvedeny na druhém listě přílohy.”

Podle stavu k 30. 9. 1999 bylo v České republice podle tohoto zdroje 4.064 základních škol, včetně základních škol s 1. stupněm. Z tohoto počtu bylo 1.435 základních škol jedno až čtyřtřídních, z toho 1.251 škol jen s 1. stupněm. Zajímavé je, že k tomuto datu existovalo 184 základních škol s jednou až čtyřmi třídami, které měly i druhý stupeň. V dalších letech již tyto údaje nelze takto vysledovat. „V roce 2013/2014 evidujeme v ČR 1.919 základních škol, které mají alespoň jednu třídu, ve které vyučují žáky více ročníků. Z toho u 1.434 škol se jedná o třídy běžné a u 500 škol o třídy speciální. Počet základních škol pouze s 1. stupněm byl v tomto roce 1.390.” (Vančurová, str. 2) Častěji na venkově se nacházejí školy, které mají všech devět ročníků, ale některé ročníky na 1. stupni mají sloučené do jedné třídy.

Dle dalších statistických údajů z webových stránek Ministerstva školství (2013, www.msmt.cz) lze odhad jejich množství přibližně odvodit. V České republice bylo ve školním roce 2013/2014 celkem 4.095 základních škol různých zřizovatelů. Z toho bylo 2.705 škol s druhým stupněm. Na základě tohoto údaje lze odečíst, že zbylých 1.390 škol jsou školy pouze s 1. stupněm (tento údaj odpovídá datům Vančurové) a dále lze zjistit, že 1.237 škol z tohoto počtu jsou školy do 50 žáků. O těchto školách se dle zákonných podmínek pro jejich vznik (počet žáků na třídu, minimální počty žáků) můžeme domnívat, že většina z nich patří mezi školy málotřídní. Jedná se tak téměř o jednu čtvrtinu z celkového počtu základních škol v ČR. Toto je údaj, který lze sledovat v jednotlivých letech ze získaných dat v minulosti a lze jej považovat jako průměrný.

Zjistili jsme, že málotřídní školy tvoří svým počtem v posledních letech čtvrtinu všech základních škol. Tento údaj o málotřídních školách považujeme za významný, avšak pedagogická literatura, která by pojednávala o málotřídních školách a jejich specifikách, je nemnohá. Díky tomu se domníváme, že si málotřídní školy zaslouží větší pozornost i v oblasti pedagogického výzkumu. Proto se dílčím způsobem v naší práci málotřídními školami zabýváme.

1.3 MÁLOTŘÍDNÍ ŠKOLA

Málotřídní škola primárně svým názvem vyvolává řadu asociací. V následující kapitole se budeme blíže zabývat významem první části složeného slova málotřídní, tj. slovem „málo“. Nejprve si přiblížíme toto slovo ve spojení s označením velikosti školy, tj. málotřídní škola jako škola, která má málo tříd. V další části se budeme věnovat málotřídní škole jako škole, která

má málo žáků. Zajímá nás proto pohled na málotřídní školu jako malou skupinu z hlediska sociálně-psychologického.

1.3.1 MALÝ POČET TŘÍD

Již z předchozího textu je zřejmé, že slovní spojení málotřídní škola nemá oporu ve školské legislativě. Přesto je to označení, které se objevuje v pedagogické literatuře například v roce 1959 (Málotřídní školy, 1959, s. 5). V tomto sborníku přednášek určeném na pomoc praxi učitelům málotřídních škol se pojem málotřídní školy objevuje ve významu „*školy s menším počtem tříd*“. Kromě pojmu málotřídní škola se zde vyskytuje jednoslovné označení „*málotřídky*“.

Někdy se setkáváme nejen s označením málotřídní škola, ale i s variantou malotřídní škola. V prvním případě vnímáme označení z hlediska slovo tvorby jako složené slovo ve smyslu „málo tříd“, v druhém případě jako složeninu ze slov „malá“ a „třída“.

Domníváme se, že slovo malotřídní vyjadřuje nepochopení používaného pojmu, neboť si nepředstavujeme budovu, kde sídlí málotřídní škola, že jsou zde malé třídy, co se týče prostoru. I ve Vyhlášce o základních školách se můžeme dočíst, že slovem třída označujeme ve správné terminologii místnost v budově školy. V Pedagogickém slovníku (Průcha 2013, s. 145) se setkáváme s heslem málotřídní/malotřídní, ovšem v samotném textu vysvětlujícím tento pojem je již používáno jen slovo málotřídní. Charakteristika zde uvedená se opět zaměřuje na spojení více ročníků do jedné třídy: „*Za málotřídní se považuje škola, v níž jsou alespoň v jedné její třídě společně vyučováni žáci ze dvou či více ročníků. Ke spojování žáků různých ročníků dochází převážně ve venkovských školách v důsledku malého počtu žáků.*“ Zde se také nehovoří o velikosti místností, ale o žácích z více ročníků vyučovaných v jedné třídě. Naproti tomu stejný autor (Průcha 2009, s. 303) o několik let dříve používal slovo malotřídní. Buď nečiní mezi termíny rozdíly, nebo se po určitém čase² a poznání přiklonil k variantě termínu: málotřídní.

Docházíme tedy zároveň k logickému důsledku, tj. že málotřídní škola má zároveň málo žáků. Takové tvrzení je však nutné doplnit o kategorii porovnání, tj. oproti jakému měřítku má taková škola málo žáků. Vyhláška č. 48/2005 Sb. udává minimální počet žáků na třídu běžné základní školy, což je nejméně 17 žáků, a zároveň stanovuje minimální průměrné počty žáků pro školy, které mají jen první stupeň:

² Mezi vydáními jeho děl jsou čtyři roky.

- jednotřídní - nejméně 10 žáků;
- dvoutřídní - 12 žáků;
- trojtřídní - 14 žáků;
- čtyřtřídní - 15 žáků.

Z uvedených údajů vyplývá, že školy, které mají menší počet tříd, mají zároveň i menší počet žáků, než bude v úplné základní škole. Počet žáků v málotřídní škole je tedy menší oproti stanovenému minimálnímu počtu žáků v základní škole se všemi třídami.

Může být překvapivé, v jak velkých budovách mohou sídlit málotřídní školy. Uvažujeme například, že se může také jednat o školy, které byly dříve plně organizované (1. - 9. ročník), avšak v postupu let výrazně klesl počet žáků a ze školy se stala škola málotřídní. *“Škola je považována za málotřídní (tj. jednotřídní až čtyřtřídní) jen tehdy, jsou-li alespoň v jedné její třídě společně vyučováni žáci z více ročníků. Je-li pro každý ročník 1. stupně vytvořena alespoň jedna třída, jde o školu plnotřídní.”* (Vančurová, 2015) Málotřídní školou může být také základní škola se všemi ročníky (1. - 9. ročník), ale například z důvodu malého počtu žáků taková škola musela spojit na 1. stupni základní školy např. 2. a 3. ročník do jedné třídy.

Pro účely naší práce, a to dále jak v teoretické, tak ve výzkumné části, se budeme zabývat málotřídní školou s 1. stupněm základní školy.

1.3.2 MÁLOTŘÍDNÍ ŠKOLA JAKO MALÁ SKUPINA

Z hlediska sociální psychologie nahlížíme na málotřídní školu jako na malou skupinu. Člověk jako sociální bytost je během svého života členem několika malých sociálních skupin (rodina, třída, kolegové v kanceláři). Malá skupina v tomto pojetí však není vnímána kvantitativně, ale spíše vztahově: *„za malou skupinu je považováno nějaké formální či neformální sdružení osob, které se navzájem znají.“* (Nakonečný 2013, s. 155)

Nakonečný (1999) uvádí, že v malé skupině se osoby navzájem znají, mezi sebou komunikují a mají společný cíl. Od jiného souboru osob, třeba osoby v čekárně u lékaře, ji odlišují některé znaky, které považujeme za podstatné (Nakonečný 2013, s. 155):

- dlouhodobý společný cíl;
- vzájemná znalost mezi členy skupiny;
- povědomí sounáležitosti;
- uvnitř skupiny je vytvářen systém norem i hierarchický systém pozic;

- existuje určitá míra volní a ideové jednoty týkající se skupiny a vědomí my.

Jako nejmenší skupinu uvádí autor dvojici. Malé skupiny, takovou skupinou může být i školní třída, mohou být funkčně propojené ve větší útvary - organizace. Školní třída z tohoto pohledu patří mezi sekundární (formální) malé skupiny - neboť jsou do ní žáci zařazováni podle formálních kritérií (např. věk, bydliště). Není však vyloučeno, že i ve formální skupině mohou vznikat neformální vztahy založené na citech.

Jak je dále autorem uvedeno (Nakonečný 1999), členové malé skupiny cítí, že k sobě patří, sledují společné cíle, mají své normy chování, při srovnání s vnějšími kontakty jsou vnitřní interakce četnější, identifikují se se společnou vztažnou osobou (může to být učitel) a jsou odděleni od širšího okolí prostorem i časem. Ve smyslu vztahu je významný vztah jedince a skupiny, který je dán mírou identifikace a integrace jedince s činností skupiny, z druhé strany je tento vztah určen tím, jak jedinec respektuje normy skupiny a jak se podílí na její činnosti.

Sociální psychologie se malými skupinami zabývá ve dvou hlavních tématech: strukturou skupiny (vztahy mezi členy, jejich pozice, role a interakce) a skupinovou dynamikou (fenomény a dění ve skupině).

O málotřídních školách a výhodách vyplývajících z velikosti této malé skupiny z pohledu pedagogického píše i Emmerová (2013, s. 88) „*Jejich třídy jsou početně velmi malé, takže učitel se může mnohem více věnovat jednotlivým dětem a děti se mohou také daleko častěji verbálně projevit. Ve třídě lze, poměrně snadno, navodit pocit sounáležitosti a tolerance jednotlivých dětí. Atmosféru i kázeň lze udržet snáze než ve velkých třídách. Zpravidla i budova školy je malá a přehledná. Děti dobře znají všechny učitele, vychovatele i kuchařky, a proto se na školní docházku mohou lépe adaptovat než děti ve velkých městských školách.*“ Veselská ve své práci uvádí, že málotřídní školy jsou podobné životu v rodině, tj. že se zde setkávají v malém počtu různě staré děti. Ty mohou využívat různé míry úrovně vědomostí spolužáků. Starší jsou příkladem mladším, a to nejen ve výkladu látky, ale i v sociálních dovednostech.

Nepsanými požadavky na chování členů malé skupiny jsou skupinové normy. Jejich poznání je zajímavé i pro život ve školní třídě. Na základě řady výzkumů, zabývajících se vnitřní dynamikou skupiny, bylo formulováno, že jednou z charakteristických skupinových norem je výpomoc. Na té se podílejí všichni členové skupiny bez ohledu na to, zda jsou poskytovatelé nebo spotřebitelé vzájemné výpomoci, avšak pouze v souvislosti s pracovním výkonem. „*Ve školní třídě je formou výpomoci mezi žáky napovídání, které žákům zakazují nejen učitelé, ale obvykle i rodiče, aby se jejich děti nedostaly do konfliktu se školním řádem.*“

(Nakonečný, 2013, s. 156) Takováto regrese pak potlačuje výpomoc, která je projevem jedné ze skupinových norem - solidarity. Jinými skupinovými normami, vyplývajícími z uváděného výzkumu byly:

- nadřízenému se nesmí prozradit nic, co by mohlo uškodit spolupracovníkům (daná osoba je „práskač“);
- pracovat se nesmí příliš mnoho (daná osoba je „šplhoun“) ani příliš málo (daná osoba je „flákač“).

V souvislosti s fungováním malé skupiny uvažujeme také o její efektivitě. Efektivita a její míra je určována následujícími faktory:

- v malé skupině je neformální uvolněná atmosféra;
- diskuze o úloze skupiny se účastní většina členů;
- cíl je všemi akceptován;
- skupina respektuje názory všech členů, kteří se zároveň nebojí, že budou zesměšňováni;
- nesouhlas je brán jako objekt analýzy a snahy o řešení;
- kritika je věcná s malým množstvím osobních útoků;
- neobjevuje se boj o moc;
- není důležité, kdo řídí, ale podstatný je program činnosti.

„Za základní aspekty života skupiny lze považovat komunikaci, rozhodování, interakce a aktivity.“ (Nakonečný 2013, s. 161) Právě vzájemnými interakcemi se budeme zabývat v následující kapitole.

1.3.3 POHLEDY NA KVALITU MÁLOTŘÍDNÍ ŠKOLY

Vzhledem k cíli práce, která se zabývá potenciálem málotřídní školy, můžeme hledat oporu i v pojmech kvalita školy a určit kritéria, kterými se kvalitní škola vymezuje, pokud existují. Zejména z toho důvodu, že kvalita školy je objektivněji měřitelný fenomén, než je klima školy. Je to pojem, který je skloňován nejen nadřízenými orgány nebo samotnými rodiči žáků, když hledají “kvalitní” školu pro své dítě.

Pro společnost je nejen rozhodující kvalita školy, ale jako nadřazený pojem je uváděna kvalita vzdělávání. *„Kvalitou vzdělávání rozumíme v obecné rovině souhrn jeho užitných a pro společnost významných vlastností. Z obsahu uvedeného vymezení vyplývá, že přístup ke kvalitě vzdělávání je determinován požadavky společnosti na přípravu lidí pro život.“* (Navrátil, 2013,

s. 9) Autor dále uvádí, že požadavky na aktivity jedince jsou podmiňovány tempem životním změn. Pro ilustraci srovnává toto tempo na pozadí rychlého vývoje informačních technologií. Proto se i od škol očekává, že vzdělání bude orientované na schopnost jedince řešit životní situace v souvislosti se změnami společenských životních podmínek.

Kvalita málotřídní školy vychází z obecně stanovených kvalit na soudobé vzdělání i školu. Již zmíněný článek zabývající se pohledem České školní inspekce na málotřídní školy (Zatloukal, 2016, s. 10) uvádí, „že mezi silnější stránky málotřídních základních škol patří školní klima (např. pořádání adaptačních pobytů, komunitního kruhu), komunikace s žáky a rodiči (zájem rodičů o školu, výhody malých kolektivů), pozornost věnovaná osobnostnímu rozvoji žáků a začleňování žáků do kolektivu (tematické akce školy, zájmová činnost).“ Naopak jako možnosti pro zlepšení jsou uvedeny takové oblasti jako kvalifikace pedagogů, profesní rozvoj a podpora začínajících učitelů, školní vzdělávací programy a jejich soulad se strategií školy nebo řízení a hodnocení práce školy.

Jako nedílnou součást kvality vzdělávání uvádí Zatloukal (2016. s. 14) výsledky vzdělávání. Ty jsou dle ověřování výsledků vzdělávání žáků v roce 2013 - 2014 na málotřídních školách průměrně vyšší než na ostatních školách ve všech sledovaných oblastech (český jazyk, matematika, angličtina, člověk a jeho svět). „Rozdílly jsou sice na hranici statistické významnosti, nicméně naznačují, že výsledky žáků málotřídních škol jsou v testovaných dovednostech mírně lepší než u žáků ostatních škol.“ (Zatloukal, 2016. s. 15)

Názory na kvalitu málotřídních škol mají i starostové obcí, kteří jsou zřizovateli takových škol. V rámci výzkumu Valachové (2005) „sto procent dotázaných starostů obcí s výrokem, že málotřídní školy nabízejí kvalitní vzdělání srovnatelné s plně organizovanými školami, souhlasí. Důvody? Málotřídky podle nich vedou žáky k větší samostatnosti. To ostatně potvrzují i někteří učitelé plně organizovaných škol, kam děti z málotřídek přestupují. Starostové dále oceňují lepší kolektiv na málotřídních školách a větší prostor pro lepší individuální přístup k žákům. Menší počet dětí na škole umožňuje každodenní kontakt s učitelem, funguje zde větší spolupráce školy s rodiči dětí. Ozývaly se i argumenty jako výsledky kontrol prováděných ČŠI, které kladně hodnotily práci na málotřídních školách. A nakonec jsou tu vzdělávací osnovy i požadavky na učitele a žáky, které jsou stejné jak na škole málotřídní, tak na škole plně organizované.“

Podporující přístup ve vztahu k málotřídním školám mají i některé západoevropské země. Například ve Finsku navštěvuje málotřídní školy 21% žáků nebo v Norsku dokonce 45% žáků. V České republice je to pouze 5% žáků. „Zatímco v České republice některé málotřídní

školy zanikají, protože není dostatek finančních prostředků pro jejich udržení, v západoevropské pedagogice, která považuje málotřídní školy za efektivní alternativní školu, se naopak objevuje tendence znovuzavádění a přímé zakládání málotřídních škol. Takovou budoucnost málotřídních škol asi nelze v českém prostředí předpokládat, lze však věřit, že pro žáky, kteří se v nich vzdělávají, zůstanou české málotřídní základní školy i nadále zárukou srovnatelně kvalitního (a někdy i kvalitnějšího) a ničím neochuzeného vzdělávání.“ (Zatloukal, 2016, s. 15)

Výše uvedené názory podporují myšlenku, že vzdělávání na málotřídních školách je srovnatelně kvalitní, jako na jiných typech škol, například na školách úplných.

2 VZÁJEMNÉ INTERAKCE

V této kapitole se budeme věnovat vzájemným interakcím, které vznikají v rámci školy. „*Pedagogická interakce je procesem vzájemného působení mezi učitelem a žáky v podmínkách výuky.*“ (Lukášová, 2010, s. 34). Jak dále uvádí tato autorka, s pedagogickou interakcí je ve výuce a při výukových procesech neoddělitelně spjata pedagogická komunikace. Při tomto procesu jde o vzájemné sdělování, dorozumívání a výměnu informací. Mezi vzájemné interakce tedy řadíme pedagogickou komunikaci, vztahy mezi učitelem a žákem, mezi žáky samotnými, mezi učiteli navzájem nebo komunikaci a vztahy mezi pedagogy a vedením školy. Zaměříme se také na spolupráci mezi žáky nebo mezi pedagogy. Jako další interakce nás zajímá vztah školy a širšího okolí - komunity, obce.

2.1 VZTAH UČITEL A ŽÁK

V rámci pedagogické komunikace se jedná nejčastěji o vztah učitel - žák. Ve specifickém prostředí školy tato komunikace používá často prostředky sociální komunikace. Z tohoto pohledu jsou realizovány formy verbální a neverbální komunikace a komunikace činem. „*Každý učitel - už proto, že vykonává právě tuto profesi - musí být schopen komunikovat tak, aby se komunikace stala účinným prostředkem navození a podpory učebních činností žáků.*“ Kalhous (2009, s. 252) tak klade tímto požadavkem vysoké nároky na kvality a schopnosti učitele. „*Komunikace ve vyučovací hodině se řídí určitými pravidly. Platí pro nejběžněji uplatňovanou frontální podobu výuky a zdůrazňuje odlišné možnosti učitelů a žáků při komunikaci. Tato pravidla - např. mluvit, jen když je žák vyvolán, pouze v čase určeném učitelem, v místě, které stanoví - většinou ale žáky (zejména některé skupiny) znevýhodňují.*“ (Kalhous 2009, s. 253) Nejčastějšími takovými vztahy jsou: učitel hovoří k celé třídě, učitel hovoří s jedním žákem nebo žák komunikuje s učitelem.

Při komunikaci žáků ve skupině nad společným úkolem se odehrává komunikace výhradně mezi žáky. „*Různé pojetí výuky (např. konstruktivistické nebo transmisivní), odlišné organizační formy (např. práce ve skupinách) i změněné prostorové uspořádání ve třídě, např. komunikace v kruhu, sledují zpravidla i různé výukové cíle. Realizace takových záměrů vyžaduje, aby byly zvoleny i adekvátní způsoby komunikace.*“ (Kalhous 2009, s. 260) V případě skupinově pojaté výuky se komunikace přesunuje více na žáky a jejich vzájemnou komunikaci. Učitelova role se proměňuje a ten získává roli organizátora a pozorovatele.

Zajímavý způsob neverbální komunikace je komunikace činem. Rozumíme tím to, jak se učitel a žák navzájem chovají, jak svým jednáním sdělují vzájemné postoje. Jedná se

o takové projevy, jako jsou např. pozdní příchody učitele do hodiny, jak učitel žáky hodnotí a jak jim své hodnocení dává najevo. „*Žákům není lhostejné, zda se učí něčemu,“ co se musí prostě probrat, nebo věcem, o kterých učitel „Tak zajímavě vyprávěl“.*” (Kalhous 2009, s. 264)

Z prováděných výzkumů se ukazuje, že komunikace ve třídě má významný podíl na úroveň klimatu, které v ní panuje a je pro ni typické. *“Primárním úkolem školy je vytvořit člověku podmínky pro učení. Je zřejmé, že se tak může stát pouze společnou činností, spoluprací.”* (s. 265) Pro humanistické pojetí školy, o které obecně usilujeme, je důležité pochopit komunikaci jako důležitou náplň každodenní činnosti ve třídě, bez ohledu na typ školy: málotřídní nebo úplná škola. Z pohledu málotřídní školy nás bude zajímat, zda je míra komunikace odlišná a zda je možné toto vůbec zjistit.

2.2 INTERAKCE ŠKOLY A RODINY

Pro pozitivní vnímání školní docházky ze strany žáka je často důležitým prvkem i vztah mezi rodiči a školou. Právě na málotřídních školách tyto vztahy hrají roli i v tom, zda rodiče si danou školu vyberou či ne. Jak jsme již uvedli, Kučerová (2010) kromě jiného mezi přednosti málotřídních škol řadí méně anonymní vztahy. Takové vztahy mohou vzniknout v menším počtu osob. Rozumíme tím, že se tito lidé lépe znají vzhledem k malému počtu obyvatel vesnice. V malém prostředí venkova zde velkou roli hrají sousedské vztahy, zejména pokud je učitel občanem dané obce, jistou roli budou hrát i vztahy přátelství (učitel a rodič mohou být spolužáci ze školy, kamarádi z dřívější doby atp.) a někdy se mohou vyskytnout i příbuzenské vztahy.

Rodiče jsou nedílnou součástí komunity školy, i když nejsou ve škole přítomni každodenně. Tento vztah je často nepřímý, prostřednictvím jiné, než osobní ústní komunikace, či zprostředkovaně prostřednictvím dětí a informačních kanálů školy.

Vztahy mezi rodinou a školou se zabývá ve svém výzkumu Pohnětalová (2015, s. 9). *“Spolupráce školy a rodiny představuje důležitou oblast hned z několika hledisek. Z hlediska úspěšnosti žáků, spokojenosti rodičů a dětí, i z hlediska běžného života, protože škola významnou měrou zasahuje do života rodiny po řadu let. Oblast spolupráce se také podílí na celkovém klimatu školy a na efektivitě učebního procesu. To, jakým směrem se ubírá vzájemná spolupráce, by mělo být určováno potřebami učitelů a rodičů, přičemž vše by mělo směřovat k zájmům dítěte.”* Vztahy mezi oběma institucemi se v současné době výrazně proměňují. V době před rokem 1989 v České republice byly v nerovném postavení. Rodiče do chodu školy

nezasahovali. Škola o spolupráci s rodiči neusilovala. V dnešní době se naopak mluví čím dál více o partnerství rodičů a školy (Pohnětalová 2015, s. 16). Spolupráci dokonce ustanovuje i školský zákon. Stanovuje rodičům povinnosti i práva vůči škole. Jedním z takových ustanovení (§21, školský zákon) je právo rodičů na informace o průběhu a výsledcích vzdělávání, vyjadřovat se k rozhodnutím týkajícím se vzdělávání dětí, či právo na informace a poradenskou pomoc školy. Dle tohoto zákona se rodiče také mohou stát členy školské rady a podílet se na důležitých rozhodnutích, jakými je například znění školního řádu či školní vzdělávací program.

Na základě tohoto zákona tak školy plní svou povinnost různými způsoby, které zákon již blíže neurčuje. Proto žákovské knížky mohou mít papírovou nebo elektronickou podobu, stejně jako vzájemná setkávání rodičů a školy se mohou v různých školách lišit.

Čapek (2013) uvádí nejen obvyklé formy spolupráce s rodiči:

- třídní schůzky a individuální konzultace;
- informační schůzky pro rodiče nových žáků;
- dny otevřených dveří;
- vystoupení žáků pro rodiče;
- výtvarné dílny;
- aktivní zapojení rodičů (pomoc s akcemi školy, vedení kroužků, asistence ve výuce, aktér besedy, člen školské rady či rodičovského spolku);
- setkávání absolventů;

Kromě toho uvádí tento autor také formy, které v sobě přinášejí originalitu a bývají méně obvyklé:

- rodičovský koutek (prostor ve škole určený rodičům, umožňuje jejich vzájemné rozhovory a konzultace, ale i příjemné popovídání při čekání na děti);
- rodič jako „kuchař dne“ (rodiče se střídají po dnech a společně s dětmi ve třídě připravují pokrm - součást projektu);
- společná četba (učitel, děti i rodiče čtou stejnou knihu, na konci vymezeného období se všichni sejdou a o knize debatují);
- „dejte škole tři hodiny“ (rodiče jsou požádáni o tři hodiny času během školního roku, na základě vypracovaného seznamu činností a brigád si rodiče vyberou, kdy svůj závazek splní);
- nástěnná malba (rodiče s dětmi se podílejí na výzdobě stěny ve škole);

- pomáhající rodiče (pomoc rodičů na úpravách interiéru školy nebo školní zahrady);
- večer her (turnaje ve společenských hrách pro týmy rodičů a dětí);
- fundraising (získávání finančních prostředků - pečení a prodej, loterie, prodej vstupenek, burzy, jarmarky, sběr surovin, školní plesy apod.);
- úvodní pohovory (většinou probíhají ve školách, kde je podstatné, aby vize a filozofie školy byla v souladu s rodinou filozofií - např. waldorfské školy);
- rozvíjející pohovory (setkání, při kterých se promýšlí výchovně-vzdělávací strategie, jak pomoci dítěti v nějaké obtížné situaci);
- školní půjčovna (rodiče si mohou půjčit sportovní potřeby, knihy, výukové programy apod.);
- návštěva učitele v rodině žáka (u nás se dle autora uvádí v souvislosti se vzdělávacím programem Začít spolu jako prostředek bližšího poznání dítěte v přirozeném prostředí);
- škola v éteru (škola vysílá v rádiu - televizi nebo online zprávy ze školy);
- přiveďte tatínky do školy (zapojení do přípravy oslavy Dne matek či brigády na pomoc škole - opravy, budování);
- formy sociální a psychologické pomoci rodině (učitel jako odborník či koordinátor takové péče, organizace skupinových setkání ve škole za pomoci dalších odborníků).

Rodiče jsou pro školu nejen partneři, ale i “zákazníci”. Rozhodnutí rodičů svěřit své dítě dané škole má významný ekonomický efekt, který souvisí se systémem přidělování finančních prostředků školám (normativ na žáka). Proto se většina škol chová k rodičům tržním způsobem, předávání informací o své činnosti chápe jako reklamu a tvorbu image školy s cílem získat dostatečný počet žáků a zajistit dané škole existenční jistotu na určitou dobu. Reklama školy však musí jít ruku v ruce s tím, co škola opravdu dělá. Rodiče i jejich děti přicházejí do prostředí školy, kde na ně působí celkové klima školy. Roli zde hraje právě osobní pocit, který prožívají nejen žáci, ale právě i rodiče.

Spoluprací školy a rodiny se zabývá také společnost EDUin, která se věnuje propagaci otázek vzdělávání široké veřejnosti, a to srozumitelnou a zajímavou formou na základě výsledků výzkumu a studií (Feřtek, 2012). To vše ve spolupráci s odborníky z různých oborů (EDUin, online). Proto se tato společnost dostává nejen do povědomí škol, ale i rodičů. Mezi jejich aktivity patří i projekt Rodiče vítání, jemuž věnuje ve své knize prostor i Čapek (2013).

Ten se na projekt dívá z pohledu moderního pedagoga a navržená kritéria vnímá spíše jako osnovu pro základní cíle spolupráce potřebné v každé současné škole.

Projekt Rodiče vítání se úzce zaměřuje na spolupráci a kvalitu komunikace školy s rodinou a naopak. Vzájemnou komunikaci je proto potřeba měnit, zejména pro nízký zájem veřejnosti o změnu ve školách a v souvislosti s klesající kvalitou výsledků vzdělávání v mezinárodním srovnávání (Feřtek 2012, s. 2).

Dle průzkumů společnosti EDUin z roku 2011 (Feřtek 2012, s. 3) si rodiče přejí být ze strany školy informováni nejvíce o prospěchu a chování dítěte. Zajímají je jak nedostatky a slabé stránky dítěte, tak i jeho nadání a silné stránky nebo jeho zařazení do třídního kolektivu. Dalšími oblastmi zájmu jsou: způsob výuky na škole a vzdělávací filozofie školy, akce školy a podrobnosti o výletech nebo nabídka volnočasových aktivit. Více než 25% dotázaných by rádi navštívili výuku, neformálně se setkávali s ostatními rodiči a učiteli v prostorách školy na besedách o obsahu a metodách výuky či jiných zajímavých přednáškách. „*Přes čtyřicet procent rodičů by stálo o větší spolupráci se školou. Ovšem, když mají zájem, tak proč nespolupracují?!*“ (Feřtek 2012, s. 5) I na tuto otázku dává průzkum možnou odpověď. Rodiče mají dojem, že škola pro spolupráci nevytváří dostatečné podmínky, učitelé se nechovají dostatečně vstřícně nebo nemají čas. Každopádně si rodiče přejí, aby škola dělala pro rozvoj spolupráce více.

Autor přináší i nástin možností, jak lze tuto spolupráci rozvíjet. „*Spolupráce s rodiči může škole přinést především více dětí a více peněz. Škola, kterou rodiče vnímají jako naslouchající jejich názorům a vstřícnou k dětem, obvykle zažije příliv nových žáků.*“ (Feřtek 2012, s. 99). První krok by měla udělat škola a na ní je zejména rozhodnutí, zda chce spolupráci rozvíjet. Pokud ano, tak možnými cestami je organizace vzájemných kontaktů, jako jsou například třídní schůzky a konzultace, netradiční zápisy prvňáků, kurikulární odpoledne a vzdělávací semináře pro rodiče nebo akce zaměřené na veřejnost (vánoční besídky, akademie, koncerty a školní divadla, výstavy a jarmarky, sportovní odpoledne, zahradní slavnosti a táboračky). Dalšími kontaktními možnostmi jsou webové stránky školy, žákovská knížka a její obsah, školní časopis nebo další písemná komunikace (email, sociální sítě, informační brožury, veřejná vývěska).

Ze strany rodičů lze využít podporu, kterou nabízejí ve formě sponzorství, či jako zakladatelé sdružení na podporu školy nebo jako členové Školské rady. Rodiče mohou se školou spolupracovat také jako experti, poradci či řemeslníci. Vítání jsou také jako vedoucí zájmových kroužků či účastníci společných výletů.

Významným komunikačním prvkem jsou třídní schůzky, kterým věnuje prostor ve své publikaci i Čapek (2013, s. 88). Dle autora se jedná se o nejdůležitější interakci mezi školou a rodinou. Rodiče na ně chodí často i z povinnosti a právě zde se může začít zlepšování komunikace. Ke zlepšování se nabízí řada problematických situací, kterými ještě stále často jsou: komentáře prospěchu, chování, problémů nebo i rodinné situace žáků před ostatními rodiči. Zejména informace o prospěchu a chování bývají stále nejčastějším tématem schůzek. Možnou cestou ke zlepšení je například zařazení takových témat, jako je debata o současnosti i budoucnosti školy. Kromě obsahu doporučuje autor zaměřit se i na zlepšení prostředí (např. velikost lavic, nutnost zouvání či přezouvání, možnost odložit si kabát či nabídka malého občerstvení).

Na spolupráci školy s rodinou se zaměřuje i program *Začít spolu*. „*Program Začít spolu zdůrazňuje individuální přístup k dítěti a partnerství školy, rodiny i širší společnosti v oblasti výchovy a vzdělávání.*“ (Krejčová, 2003) Postupy se opírají o přesvědčení, že rodiče mají na výchovu dětí největší vliv, nesou odpovědnost a mají právo spolurozhodovat o jeho naplňování. Rodiče a učitele program považuje za rovnocenné partnery. Proto při nabídce spolupráce školy nabízejí takovou širokou nabídku, aby si rodiče mohli vybrat dle svých možností a potřeb. Mezi základní kategorie patří osobní kontakty (rozhovory, konzultace), písemná forma (různé podoby zpráv, informačních tiskovin) nebo přítomnost rodičů ve třídě (rodič v roli pomocníka). Program není určen jen pro některé druhy škol, lze jej využívat na všech typech základních škol.

2.3 ŠKOLA JAKO KOMUNITA

Nejprve si upřesníme pojem komunita. Slovník cizích slov (ABZ slovník cizích slov, 2016, online) charakterizuje slovo **komunita** jako

- skupinu či spolek osob žijících v téže lokalitě, pod toutéž správou či samosprávou, jako společenství;
- oblast či místo, kde tato skupina žije;
- skupinu osob sdílejících společné zájmy, věnujících se téže činnosti;
- skupinu osob, na kterou je nazíráno tak, jako by tvořila svébytnou část společnosti, většinou se svou vlastní subkulturou.

Na základě uvedeného můžeme školu definovat jako komunitu: jedná se o skupinu osob se společnými zájmy, pod toutéž správou (ředitelství školy), scházející se na určitém místě (budova školy) a s vlastní kulturou (kultura školy).

Osoby, které patří do školy, jsou také součástí širší komunity - obce, tj. jako součást skupiny osob žijících v téže lokalitě a pod toutéž samosprávou.

Ve spojitosti s málotřídními školami se často hovoří o konceptu komunitních škol (Průcha 2009, s. 305). Autor zde uvádí, že tento koncept je „založený na myšlence fungování školy jako sociokulturního a vzdělávacího centra obce, které slouží celé veřejnosti. Očekává se dvojitý efekt: ekonomický - využití kapacit a zdrojů školy během celého dne, a sociokulturní - posílení soudržnosti a identity všech občanů obce, zvýšení nabídky na kvalitní využití volného času.“ Jedná se o jeden ze způsobů, jak podpořit zachování existence málotřídní školy v konceptu života na vesnici. Vychází se z toho, že pro řadu obyvatel není dostatečně dostupná nabídka kulturní i vzdělávací ve městech. Od takové školy se pak očekává zapojení do společenského života v obci a převzetí tak role případného organizátora. Očekává se zapojení také učitelů, jako představitelů vzdělaných lidí. Tato myšlenka, jak je uvedeno v kronice jedné ze sledovaných škol, vychází zřejmě z dob, kdy na venkově školy vznikaly a učitel byl angažován v životě obce často v několika rolích (např. knihovník, hudebník atp.). Na druhou stranu ve vztahu k málopočetnému pedagogickému sboru takové málotřídní školy se lze obávat přetíženosti pedagogů dalšími aktivitami, což v již tak složité pedagogické práci by mohlo přinést riziko nadměrné únavy či syndromu vyhoření.

2.4 VZÁJEMNÉ INTERAKCE PEDAGOGŮ

Škola je prostředí, kde probíhá řada interakcí. Pro výuku jsou dominantní vztahy učitel - žák, učitel - žáci a žáci - žáci. „Víme, že vše se současně odehrává na pozadí vzájemných lidských vztahů mezi učiteli...“ (Lukášová 2010, s. 25) Pomocí těchto interakcí a vzájemné komunikace se utváří vztahy, které ovlivňují učební proces a, jak uvedeme dále, i pozitivní klima ve škole.

Role učitele má význam při budování kvality školy a branou pro zdokonalení je kolegiální a rozvoj kolegiálních a profesních vztahů. Spolupráce se projevuje vzájemnou důvěrou, vážením si sdílení expertízy, lidé si chodí navzájem pro radu a poskytují si pomoc. „Ze stejných důvodů zároveň může být jedním z cílů zdokonalování školy (a často jím je) právě rozvoj a posilování učitelské spolupráce, týmové práce a kolegiality. To může být doménou (rozličně pojmenovanou, např. školní klima, étos, kultura školy a podobně), v níž školy samy sebe hodnotí, poznávají a definují své problémy, navrhuji možná řešení a uvádějí je do praxe. V tomto smyslu je učitelská spolupráce zároveň cílem i prostředkem zdokonalování školy“ (Stanković, 2009) Jak dále uvádí tento autor, častou praxí na školách je skutečnost, že učitelé

jsou zaměřeni na práci ve své třídě, nezajímají se o práci ostatních kolegů a výjimečně se do spolupráce s nimi angažují. Nazývá tento jen jako izolacionismus a individualismus a uvádí jej do spojitosti s tím, že může bránit možnostem kvalitnějšího učení žáků.

V málotřídní škole vycházíme z toho, že pedagogický sbor není početný. Je tvořen pedagogy, asistenty pedagoga i vychovateli školní družiny. Jako nevýhody uvádí Průcha kumulaci činností, zejména sice u ředitele školy, ale dá se předpokládat, že i ostatních pedagogů. Dále upozorňuje i na izolovanost a riziko stagnace, které se dá kompenzovat tím, že se pedagogové sdružují a setkávají v zájmových skupinách. *„Nepočetný kolektiv učitelů má ovšem i své výhody. Ředitel může rychle vyslechnout názory a nápady kolegů a snadněji řídí diskuzi. Všichni spolu mají intenzivní kontakty, takže se rychleji domlouvají na rozdělení práce podle aktuální potřeby školy.“* (Průcha, 2009, s. 307)

Ve škole probíhají vzájemné interakce pedagogů na formální i neformální úrovni. Jako příklady formálního způsobu spolupráce učitelů a vedení můžeme uvést pedagogickou radu, metodickou (předmětovou) komisi nebo Školskou radu. Postavení pedagogické rady je dáno §164 zákona č. 561/2004, kde je uvedeno, že ředitel školy zřídí pedagogickou radu, která je mu poradním orgánem. Pedagogickou radu tvoří všichni pedagogičtí pracovníci. Povinností ředitele školy je projednávat s pedagogickou radou podstatné pedagogické dokumenty a další opatření ve vztahu k vzdělávání ve škole. Dále jsou pedagogové ze stejného zákona členy Školské rady. Členství ve Školské radě umožňuje jejím členům se podílet na správě školy, vyjadřovat se k důležitým dokumentům, jako je například školní vzdělávací program či školní řád. Na některých školách také bývají ustanoveny různé předmětové komise za účelem zlepšení řízení práce pedagogických pracovníků a přenesení zodpovědnosti a pravomocí na členy nebo vedoucí těchto komisí.

Dalšími vztahy, které ve škole vznikají, jsou vztahy dané situací nebo organizací vzdělávání. Mezi těmito vztahy můžeme uvést vztah začínající pedagog - uvádějící pedagog, nebo vztah mentor - učitel. Pokud je tento vztah ve škole funkční, rolí uvádějícího pedagoga je seznámit nového kolegu nejen s pravidly a fungováním školy, ale uvést jej také do kolektivu ostatních pedagogů a zapojit jej do vzájemné spolupráce. Dále se můžeme zmínit o vztahu, který vznikl v posledních letech, a to je vztah pedagoga a asistenta pedagoga. Asistent pedagoga je nová pedagogická profese, která má vazbu na péči o děti se specifickými vzdělávacími potřebami. Kvalita tohoto vztahu má vliv na vzdělávání konkrétního žáka v dané třídě. Asistent pedagoga působí v jedné třídě s učitelem. Jeho práce má být učitelem vedena.

Kromě toho se pedagogové setkávají ve škole neformálně. Jednak jsou to denní kontakty na chodbách, v kabinetech nebo ve sborovnách. Tato setkání nejsou však organizovaná a je zcela na vůli pedagogů, zda s ostatními kolegy komunikují nebo ne. Pokud se však vztahy (předpokládejme, že pozitivní) utvoří, mohou být využívány ke vzájemné spolupráci a předávání zkušeností právě na neformální rovině. Tato rovina může přesahovat v hlubší přátelské vztahy, či se přesunout na jiné místo setkávání než je škola, a to v závislosti na společných zájmech pedagogů.

2.5 ŠKOLA A OBEC

V této kapitole se zaměříme na školu jako součást širší komunity - obce. Účel, pro který zřizují obce venkovské školy, zejména školy málotřídní, je spjatý s rozvojem venkova s realizací principu spravedlivého přístupu ke vzdělávání. (Průcha, 2009, s. 307)

Vztah školy a obce může spočívat v rozšiřování učebního prostředí směrem k prostředí obce. Myslíme tím možnost realizovat učení přímo v prostředí obce a jejího okolí. Kalhous mluví o komunitní škole jako o škole alternativní. *“Jednou z charakteristik alternativních škol je jejich snaha o rozšiřování vnitřního edukačního prostředí. Výuka se nekoná pouze ve škole, ale pokud je to možné, využívá se příležitostí, které nabízí nejbližší i vzdálenější region školy. To přináší žákům prožitky, jež vytvářejí kvalitativně vyšší základ vědomostí, dovedností a postojů, snižuje se bariéra mezi školou a mimoškolním prostředím.”* (Kalhous 2009, s. 172) Mezi učivem a skutečným prostředím žáci více vnímají souvislosti a význam učení pro praktický život. V souvislosti s působištěm školy se stále hledají nové možnosti, jak toto přirozené prostředí využít. Proto je spolupráce s obcí důležitá. Žáci mají možnost vidět, jak vědomosti fungují v praxi. Mají možnost navazovat nové kontakty, poznávat více dospělých vzorů nebo případné budoucí zaměstnavatele.

Pod učením v obci si můžeme představit například návštěvu mateřské školy v základní škole nebo návštěvu základní školy v učilišti. Takové aktivity jsou buď organizované školou (vycházky, návštěva knihovny, exkurze a výlety nebo výměnné pobyty žáků) nebo jsou pouze řízené školou (ve škole připravené činnosti, které jsou prováděné doma - projekty a domácí úkoly vztahující se k projektům).

Kromě využívání komunitního prostředí pro vzdělávání svých žáků, mohou školy využívat svůj potenciál pro celoživotní učení všech lidí v obci. Mluvíme tak o komunitním vzdělávání. Komunitní vzdělávání je *„plánovaná vzdělávací činnost školy, která zasahuje i jiné skupiny místní komunity, než jsou žáci školy. Může se podílet výrazně na celoživotním*

vzdělávání obyvatel obce, usilovat o řešení partikulárního problému nebo o zlepšení kvality života obce jako celku. Může být organizováno ve škole nebo mimo ni.“ (Průcha, 2013, s. 131) Škola se stává komunitním centrem a nabízí vzdělávací, společenské, kulturní a sportovní programy pro volný čas různých věkových skupin. Takové centrum může být řízeno komunitní radou (rodiče, obyvatelé a zástupci samosprávy) a jak uvádí Kalhous (2009, s. 174), tato rada *“vyhodnocuje potřeby obce a podle nich navrhuje program”*. Financování je řešeno příspěvky účastníků. Se školou je komunitní centrum propojeno tím, že využívá prostory školy a kvalifikační potenciál učitelů.

Typickým rysem komunitní školy je tak dle Vika (2007, s. 8) její přizpůsobení místní komunitě a rozvíjení podnětů, které z této komunity vycházejí. Škola nabízí veřejnosti v její prospěch prostory (tělocvična, počítačová učebna, knihovna, klub atp.), vybavení a lidský potenciál. Do vzdělávání jsou tak zapojeni rodiče, ale i další dospělí. Je iniciátorem spolupráce v rámci takové komunity. Formování komunitní školy je dlouhodobý proces ovlivněný společnou vizí a spoluprací partnerů.

3 KLIMA ŠKOLY

Jedním ze základních předpokladů takové školy, kde se pedagogům dobře pracuje, kam žáci chodí rádi nebo kde je vyšší motivace k učení, je pozitivní klima školy. Grecmanová (2008, s. 85) uvádí, *“že bez pozitivního klimatu je velmi těžké vytvořit školy, které by efektivně pracovaly.”*

V následující kapitole si přiblížíme pojem klima školy, jeho charakteristiku a popíšeme některé typické projevy příznivého klimatu ve školách. Klimatem školy se zabýváme proto, že se jedná o sociálně psychologický jev, který je velmi ovlivněn subjektivním pocitem zúčastněných osob (Čapek, 2010, s. 13). Často se také hovoří o pozitivním klimatu, které považujeme za příznivé pro rozvoj školy.

3.1 VÝZNAM POJMU

Při zjišťování významu slova klima školy se často i v odborné literatuře (např. Čapek, 2010, s. 12) můžeme setkat s přirovnáním k meteorologii. Je to velmi výstižné a přímé vyjádření. Klima školy je přirovnáváno k podnebí (dlouhodobý stav počasí) a atmosféra školy k počasí (momentální stav, situace, krátkodobý jev). *“Klima školy je souhrn subjektivních hodnocení a sebehodnocení účastníků vzdělávání v dané škole, které se týká všech aspektů vzdělávání. Patří do něho jejich vzájemná komunikace a sociální vztahy, stejně tak jejich vnímání prostředí, prožitky a emoce a další sociální a psychické procesy, které děje v této škole vyvolávají.”* (Čapek, 2010, s. 134) Tento autor dále uvádí pro pochopení pojmu následující protiklady:

- velikost, stáří budovy, hygienické podmínky x proti tomu, jak se ve škole žáci cítí a pocity estetická;
- školní dokumenty x proti tomu, jak rády děti chodí do školy;
- zpracovaná strategie školy na papíře ředitelem školy x proti tomu, jak jej učitelé vnímají jako kompetentní osobu a jak je motivuje k práci;
- finanční investice do kotelny x proti tomu, jak jsou žáci o přestávce spokojeni na školním dvoře;
- vybavení školy x proti tomu, jestli ji žáci hodnotí jako dobře vybavenou;
- to, co se ve škole děje x proti tomu, jak je toto dění vnímáno.

Ve výzkumu školního klimatu dle Čapka (2010, s. 135) můžeme využít k jeho měření takové metody, jako jsou rozhovory nebo dotazníky. Přímo v prostředí školy lze realizovat pozorování, účastnit se života školy nebo používat hry a projektivní techniky.

3.2 KLIMA NA MÁLOTŘÍDNÍ ŠKOLE

O málotřídních školách se často hovoří jako o školách rodinného typu, jak jsme již uvedli výše. Slovo rodinné je zde nejspíš synonymem malé sociální skupiny a vzájemných vztahů, kdy se všichni dobře znají. Jedná se často o školy s malým počtem žáků i učitelů. S ohledem na vztahy v malé sociální skupině a názory již uvedené se také často píše o tom, že klima na těchto školách je přívětivé a dobré. Tyto názory potvrzuje i Zapletal (2016), jehož názory uvádíme výše. Ten zmiňuje klima škol jako silný prvek kvality málotřídních škol.

Spilková (2013) uvádí, že pokud se hovoří o klimatu ve škole, tak se tím myslí, jak se tam lidé cítí, jaké jsou ve škole mezilidské vztahy a zda existují nějaké sdílené hodnoty chování. Kvalitní klima je dle této autorky klíčovým znakem dobré, kvalitní a efektivní školy. Ve vztahu ke třídě se v případě tvorby klimatu jedná o jednu z klíčových dovedností učitele. Jako problém dobrého klimatu vidí autorka v tom, že školy upřednostňují výsledky vzdělávání v kognitivní oblasti a kvantitu znalostí před osobnostním a sociálním rozvojem žáků. *„Klima školy je velmi komplexní fenomén zahrnující velké množství dílčích oblastí - jde zejména o klima vztahu vedení školy a učitelů, klima v učitelském sboru, klima ve školních třídách, klima vztahu školy a rodičů, klima vztahu školy k veřejnosti, ke komunitě, v níž škola funguje. Zásadní vliv na celkové klima školy má vedení školy. Je považováno za důležité, aby měla škola jasné směřování založené na uceleném systému hodnot, které jsou sdílené hlavními aktéry školního vzdělávání. Příkladem hodnot, které přispívají ke kvalitnímu klimatu školy, je pojetí vzdělávání s důrazem na osobnostní a sociální rozvoj žáků, úsilí o individuální přístup s cílem dosáhnout osobního maxima u každého žáka, víra v inkluzivní vzdělávání, důležitý cíl školy - spokojené dítě, které chodí rádo do školy, je motivováno pro poznávání a učení apod.“* (Spilková, 2013, s. 4 - 5)

Výzkumům klimatu v málotřídní škole se věnovaly i následující dvě autorky. Babcová se ve své práci věnovala výzkumu sociálního klimatu na málotřídní škole. Při sledování málotřídní školy došla k závěru, že vnímání sociálního klimatu jednotlivými aktéry se liší. Přesto všichni zúčastnění vnímají klima jako dobré, což je také způsobeno specifikami málotřídní školy - malý počet žáků i učitelů, spojení několika ročníků do jedné třídy a prostředí, které navozuje přátelské a blízké vztahy, často i rodinnou atmosféru. Zmiňuje i neexistenci působení stresu a shonu.

Podobným výzkumem se zabývala i Horáčková, která zkoumala třídní klima na málotřídní škole. Výzkum realizovala na několika málotřídních školách a na jedné plně organizované. Metodou výzkumu byl dotazník. Ta však došla ke zjištění, že rozdíly mezi školami nejsou až tak významné, dokonce na jedné z málotřídních škol by bylo potřeba podpořit rozvoj třídního klimatu.

V rámci výzkumného projektu Pedagogické fakulty UK v Praze *Rozvoj národní vzdělanosti a vzdělávání učitelů v evropském kontextu* Spilková (2005, s. 74-75) spolupracovala na výzkumu, jehož cílem byla formulace konceptu kvalitní, dobré školy. Mezi ukazateli kvality bylo také právě klima školy. Spilková (2005, s. 76) uvádí klíčové znaky kvalitní školy, mezi nimiž bychom mohli vysledovat i jevy, které, jak jsme již uvedli, úzce souvisí s klimatem školy. Některé z nich, např. spolupráce s rodiči, spolupráce učitelů, podpora kooperativní výuky a výchovy k samostatnosti, individualizace nebo pocit bezpečí bychom mohli přiřazovat i ke znakům, o kterých předpokládáme na základě zkušeností, že jsou typické pro málotřídní školy.

3.3 POZITIVNÍ KLIMA ŠKOLY

Pravděpodobně většina ředitelů školy možná i nevědomě usiluje o to, aby klima jejich škol bylo pozitivní. Chtějí, aby škola měla dobré jméno, aby měla dostatek žáků a s tím spojený dostatek finančních prostředků na její rozvoj. Co si pod pojmem pozitivní klima můžeme představit? Grecmanová (2008, s. 85) uvádí několik znaků pozitivního klimatu ve škole. Z pohledu žáků se jedná zejména o radost z učení, přiměřenost požadavků vzhledem k individuálním schopnostem, rozvoj osobnosti žáků, přijetí žákova názoru, možnost zažít úspěch, dobrá a srozumitelná organizace, spravedlivý přístup a nabídnutí možnosti vnímat školu jako vlastní životní prostor. Učitelé očekávají pracoviště, kam budou chodit rádi, dobrou spolupráci s rodiči, žáky i ostatními kolegy, možnost prožívat citový soulad, pocity sounáležitosti s kolegy, pochvaly, uznání a spokojenosti, seberealizaci v práci a prožitek úspěchu. Pro rodiče je důležité:

- *“vstřícnost učitelů;*
- *spravedlivé hodnocení a zacházení s dětmi;*
- *kvalifikovanost a kompetentnost pedagogů;*
- *vhodná motivace žáka k učení;*
- *individuální podpora každému dítěti;*
- *cílevědomá práce školy s ohledem na úroveň žáků v kognitivní i emocionální oblasti.”* (Grecmanová, s. 86)

Pro veřejnost znamená, dle této autorky, pozitivní klima školy přípravu žáků k zapojení i k výkonu v budoucí profesi, zodpovědnost, angažovanost a účast ve veřejném životě, osobní a odborná mobilita nebo dodržování ctností v sociálních i pracovních vztazích. Jestli tedy chceme zkoumat pohodu, zajímá nás klima školy.

3.4 BEZPEČNÉ KLIMA

V souvislosti s tématem klimatu se často zmiňuje také pojem bezpečné klima, a to jako nutná podmínka pro kvalitní učení. Jak uvádí Nováčková (2013), pocit bezpečí je zásadní podmínkou kvalitního učení, což souvisí s fungováním lidského mozku. Díky těmto poznatkům je známo, že v případě ohrožení reaguje jako první mozkový kmen (fyzické ohrožení) nebo limbický systém (psychické ohrožení). Mozková kůra, která je centrem myšlení a učení, je v takové situaci na okraji zájmu. „*Když se cítíme ohroženi, nemůžeme se učit.*“ (Nováčková, 2013) V takové situaci jde ze strany mozkového kmenu či limbického systému o minimalizaci ohrožení.

Co vnímáme ve škole jako situace ohrožení? Jedná se o šikanu, křik učitelů, vyčítání, ponižování, špatné známky, veřejné srovnávání žáků se spolužáky, ale i soutěže. Právě srovnávání je ve škole častým jevem, a to jak přímé i nepřímé. Například, když učitel jednoho žáka pochválí, ostatní žáky tím pádem označuje za horší. Dalším častým jevem jsou nástěnky s různými přehledy a dosaženými úspěchy, případně s červenými nebo černými puntíky.

Bezpečné klima školy právem považujeme za faktor, který má vliv na žákovo prožívání školní docházky i na jeho vztah ke vzdělávání. Klima třídy zásadním způsobem ovlivňuje hodnoty, postoje, motivaci, sebevědomí a sebeúctu a mnoho dalších osobnostních charakteristik žáků.

Právě se z výše uvedeného domníváme, že klima školy je kromě jiného také dílem pedagogů, kteří ve škole se žáky pracují. V souvislosti s tím uvažujeme, jaké jsou v této oblasti možnosti málotřídní školy.

4 ORGANIZACE A METODY VYUČOVÁNÍ

V následující kapitole se budeme věnovat vybraným způsobům vyučování na základní škole. Přiblížíme organizaci vyučování na málotřídní škole i na základní škole se všemi třídami 1. stupně a dále některé metody a formy vyučování, zejména ty způsoby, které jsou založené na demokratických principech.

4.1 ORGANIZACE VYUČOVÁNÍ

V souvislosti s otázkami organizace vyučování se zabýváme zejména rozdělením žáků do tříd, neboť tento prvek vystihuje základní rozdíl mezi plně organizovanou školou a školou málotřídní. Dále se věnujeme uspořádání tříd, které podporuje používání některých specifických metod učení, které mají specifické požadavky na uspořádání učebního prostoru.

4.1.1 VĚKOVĚ SMÍŠENÉ TŘÍDY

Charakteristickým znakem málotřídních škol je to, že se v jedné třídě učí děti více ročníků 1. stupně. Strukturou málotřídních škol se ve své práci zabývá již Tupý (1978, s. 18 - 22). Dokonce tomu, jaký počet ročníků se vzdělává v jedné třídě, přisuzuje „jistý kvalitativní rozdíl mezi málotřídními školami“. Ačkoliv se jedná o publikaci, která vyšla před mnoha lety, jím popisovaná struktura málotřídních škol postihuje celou šíři možností a kombinací, které tyto školy v různé míře a dle své volby používají dodnes (Trnková 2010).

Tupý popisuje existenci jednotřídních, dvoutřídních, trojtřídních a čtyřtřídních škol. Takové dělení bylo využíváno v době, kdy 1. stupeň základní školy měl pět ročníků. Ve své práci se autor zabývá myšlenkou, že optimální struktura pro málotřídní školu je škola dvoutřídní. To ovšem předpokládá, že 1. stupeň základní školy tvoří čtyři ročníky. V době vzniku uvedené monografie se jednalo o očekávanou blízkou budoucnost, která nastala v roce 1984 (změna školského zákona).

Nyní uvádíme varianty popisovaných struktur málotřídních škol:

- jednotřídní škola
 - jednotřídní škola se dvěma ročníky (zpravidla nejnižší 1. a 2. ročník);
 - jednotřídní škola se třemi ročníky (zpravidla pro žáky 1. - 3. ročníku, žáci 4. a 5. ročníku dojíždějí do školy plně organizované);
 - jednotřídní škola se čtyřmi ročníky (žáci 5. ročníku navštěvují plně organizovanou školu, v případě jednotřídních škol se jednalo o nejčastější typ);

- jednotřídní škola s pěti ročníky;
- dvoutřídní škola
 - dvoutřídní škola se třemi ročníky (jeden z ročníků je dostatečně početný a může být vyučován samostatně);
 - dvoutřídní škola se čtyřmi ročníky (dle Tupého se jedná o velice vhodný typ, který v dané době převažoval);
 - dvoutřídní škola s pěti ročníky (v jedné třídě jsou žáci tří ročníků, v druhé žáci dvou ročníků);
- trojtřídní škola
 - trojtřídní škola se čtyřmi ročníky (zpravidla má samostatně 1. a 2. ročník, 3. a 4. ročník se učí společně, 5. ročník se zde neučí);
 - trojtřídní škola s pěti ročníky (zpravidla 1. ročník samostatně, v dalších dvou třídách pracují vždy společně dva ročníky - nejčastěji 2. a 3. ročník, 4. a 5. ročník);
- čtyřtřídní škola (s pěti ročníky, pouze v jedné třídě se vyučují společně dva ročníky).

Školy, které mají pro každý ročník třídu, již nepatří z hlediska výše uvedených právních norem mezi málotřídní. Tupý (1978, s. 25) ve své práci dále uvádí, že nejstálější a nejčastější postavení mezi málotřídními školami mají školy dvoutřídní. Jejich význam příkládá i zkrácení 1. stupně (Trnková, 2010, s. 28): „*Po všeobecném zavedení čtyřletého nižšího stupně odpadne typ c) - dvoutřídní škola s pěti ročníky.*“ (Tupý, 1978, s. 21) Autor navrhuje, aby se postupně omezil výskyt jednotlivých škol s třemi a čtyřmi ročníky, neboť je považuje z hlediska pedagogického i didaktického za nejsložitější. Dále podporuje stabilizaci právě dvoutřídních škol. V případě dvoutřídních škol navrhuje realizaci tří různých variant rozdělení ročníku do tříd:

- varianta A - 1. a 2. ročník, 3. a 4. ročník;
- varianta B - 1. a 3. ročník, 2. a 4. ročník;
- varianta C - 1. a 4. ročník, 2. a 3. ročník.

Spojování ročníků do tříd probíhá na málotřídních školách podle odlišného klíče. Již Tupý (1978, s. 48) uvádí, že není časté, aby se určitý způsob seskupování stal na škole tradicí a stejný princip pro spojování tak vydržel několik let. Při seskupování převažují zpravidla tyto přístupy:

- rozdělování ročníků do tříd podle celkového počtu žáků ve třídě; toto je dáno počtem žáků v jednotlivých ročnících s cílem uspořádat děti tak, aby celkový počet žáků v jednotlivých třídách byl podobný;
- místní zvyklosti;
- spojování věkově blízkých ročníků - varianta A (Tupý, 1978, s. 49); do tříd jsou spojovány nejbližší po sobě jdoucí ročníky; hlavním důvodem spojení bývá podobný obsah učiva v ročníku nebo věková blízkost žáků (možnosti realizovat různě náročné úkoly na podobném základu), dále specializace učitele („elementarista“) nebo trvalé vybavení třídy pomůckami pro danou skupinu a vytvoření tak specifické pracovní;
- spojování ročníků věkově odlišných - varianta B a C (Tupý, 1978, s. 49 - 53); zde je častým důvodem spojení naopak odlišnost výuky v ročnících, požadavek na to, aby se žáci nerušili a soustředili se na svůj specifický úkol nebo také pro možnost vzájemného učení, využití pomoci starších (mají upevněné návyky) mladším a naopak.

V takových případech, které jsme uvedli, hovoříme o věkově smíšených třídách na málotřídní škole. Naopak v úplných základních školách se s tímto jevem neseťkáváme v takové míře. Žáci jsou rozdělováni do ročníků podle data narození s ohledem na školský zákon, který stanoví věk dětí pro zahájení povinné školní docházky. Věkově smíšená třída zde není původním záměrem, ale výsledkem různých opatření. Jedná se například o odklady školní docházky nebo naopak dřívější zahájení školní docházky v 5 letech (obě tato opatření jsou rozhodována na základě speciálně pedagogických a psychologických vyšetření). Dalším způsobem, jak se v jedné třídě na úplné základní škole mohou vyučovat žáci různého věku, je opakování ročníku nebo vzdělávání dětí cizinců, kteří se v počátcích docházky většinou zaměřují na osvojení jazyka (viz školský zákon).

Ačkoliv se práce Tupého (1978) věnuje struktuře málotřídních škol, jejich jednotlivým výhodám či nevýhodám, z pohledu výhod věkově smíšených tříd zde nezaznává nic zásadního. Autor se z hlediska didaktického věnuje přímému vedení žáků (vedení daného ročníku ve třídě - mluví o oddělení) nebo samostatné práci. Myšlenkami vzájemného propojení věkových skupin při výuce, případně skupinové výuce či jinými metodami, se nezabývá. Pouze při přímém vedení výjimečně předkládá ukázky hodin, kde se slučuje podobné učivo, které učitel může žákům dvou postupných ročníků prezentovat (Tupý, 1978, s. 128).

V otázkách věkově smíšeného učení se můžeme setkat s rozmanitými názory, některé jsou v rozporu se školským systémem v ČR. Takovým příkladem je i názor Petera Graye (2012). Jak ve své knize uvádí *“věková segregace narušuje přirozené způsoby dětského učení.”* Autor tím myslí právě segregování dětí do oddělených skupin podle věku nejen ve školních třídách, ale také v mimoškolních aktivitách, jako jsou například sportovní oddíly nebo oddělení v uměleckých školách. Historickou podmíněnost tohoto jevu zařazuje do období průmyslové výroby na montážních linkách a analogicky charakterizuje i segregaci ve školách. *“Školní třídní systém zachází s dětmi jako s položkami na montážní lince, pohybujícími se na dopravníku od jedné zastávky ke druhé (z jednoho ročníku do druhého), všechny stejnou rychlostí. Na každé zastávce pracovník (učitel) přidá k produktu nějakou novou část (jednotku vědomostí). Na konci linky továrna vyplivne kompletní, nové, dospělé lidské bytosti, všechny vyrobeny podle specifikací výrobce (profesionálního pedagoga).”* Autor se ve své praxi věnuje studiím školy Sudbury Valley, která je výjimečná v tom, že poskytuje dětem prostředí, ve kterém se vzdělávají samy, bez řízení dospělými. Jako významnou vlastnost tohoto prostředí uvádí skutečnost, že se děti setkávají s ostatními dětmi různých věkových kategorií od 4 do 18 let a probíhá mezi nimi navzájem interakce. Závěrem jeho zkoumání jsou následující tvrzení:

- *“Věkové míchání umožňuje mladším dětem účastnit se a učit se prostřednictvím aktivit, které by samy nebo s dětmi stejného věku dělat nemohly.*
- *Věkově promíchaná hra je méně soutěživá, kreativnější a více napomáhá k procvičování nových dovedností.*
- *Věkové míchání je často prostředkem porovnávání schopností ... umožňuje těm, kteří jsou napřed či pozadu, najít ostatní na stejné úrovni.*
- *Mladší děti chtějí dělat to, co dělají starší a starší děti jsou také inspirovány mladšími.*
- *Starší děti jsou vynikající učitelé mladších, částečně proto, že nejsou příliš napřed.*
- *Starší děti si rozšiřují své vlastní vědomosti prostřednictvím vysvětlování.*
- *Starší děti si prostřednictvím pomáhání mladším vyvinou soucit a pečovatelské schopnosti ... vyvinou si smysl zodpovědnosti a zralosti.”* (Gray, 2012)

Realizace těchto, dá se říci, revolučních myšlenek vzniklých v jiném kulturním kontextu, se zdá být v našich školách obtížným krokem. Nicméně jsou vhodným a v zahraničí ověřeným příkladem věkově smíšeného vyučování nejen na málotřídní škole.

4.1.2 USPOŘÁDÁNÍ UČEBNY

Pro výuku na málotřídní škole je dle Veselské (2012) typické střídání činností a místa výuky. To je dáno i odlišností některých výukových aktivit ve spojených ročnících.

Při popisu uspořádání učebny nejprve uvádíme model, který je v základních školách velmi často používán a je typickým pro frontální výuku. Jedná se o uspořádání dvoumístných lavic do tří řad, žáci sedí směrem k tabuli, která je hlavním místem dění. Habrová nazývá toto uspořádání jako sálové, jinak je označováno jako tradiční (2016, online). Toto uspořádání, kdy jsou žáci nasměrováni k tabuli, se může vyskytovat ve více variacích. Jednou z nich je takzvaná krokev. Jedná se o uspořádání, které se využívá ve třídách, kde je málo prostoru a hodně dětí a většinou není možné jiné uspořádání lavic. Lavice nejsou čelem k tabuli, ale v úhlu 45°. Výhodou tohoto uspořádání oproti standardnímu je, že žáci na sebe lépe vidí a lavice zabírají méně místa. Další variantou je uspořádání lavic do tvaru písmene L, kdy jsou vždy dvě lavice šikmo k sobě a dotýkají se boky. Je to flexibilní uspořádání a je možno jej použít jak ke skupinové práci žáků, tak k frontální výuce. Učitel v takto uspořádané třídě dobře vidí na všechny žáky a žáci zase na něj a mohou s učitelem dobře komunikovat. Toto uspořádání je vhodné pro výklad, demonstraci, promítání, písemné práce, diktáty, testy a individuální práci žáků. Pro případ práce ve dvojicích není potřeba dělat žádné změny, pro případ skupinové práce, např. ve čtveřicích, se žáci jednoduše otočí k sobě. Můžou zůstat buď tak, jak sedí, anebo učitel může vytvořit skupinky podle jiného klíče (v souladu se svým záměrem) a žáci se jen vymění na místech. Nevýhodou je ztížená komunikace mezi žáky navzájem a riziko, že se učitel bude více věnovat žákům v předních lavicích, žáci v zadních lavicích pak mohou častěji vyrušovat nebo se věnovat jiné než zadané činnosti (Gavora, 2005).

Mezi další modely uspořádání lavic patří model, který je nazýván jako modulové uspořádání. Je využíváno například ve vzdělávacím programu Začít spolu, má podporovat spolupráci žáků. V takové podobě třídy jsou lavice i ostatní nábytek rozestavěny zpravidla do pracovních „hnízd“ - může se jednat například o dvě dvoumístné lavice umístěné naproti sobě. Pro toto uspořádání není typické, že všichni žáci sedí čelem k tabuli. Celé uspořádání třídy je koncipováno tak, aby vznikla tematická centra aktivit neboli pracovní koutky. A to nejen uspořádáním třídy, vhodným nízkým nábytkem, který odděluje jednotlivé části třídy, ale i vybavením a materiálem, dostupným zpravidla v dosahu daného centra (např. pomůcky pro matematiku jsou v blízkosti centra matematiky). Vzniká tak např. centrum čtení, tvořivosti, objevů nebo matematiky. Názvy center se mohou individuálně lišit. Při rozmístování center aktivit je důležité umístění „tichých“ center tak, aby nebyla v bezprostřední blízkosti center

„rušných“. V případě takového uspořádání je usilováno o vytvoření podnětného prostředí (Krejčová, 2003, s. 53). Podnětnost je dle autorky dána zejména kvalitou sociálního i materiálního prostředí. Kromě center však v takové třídě nesmí chybět prostor, zpravidla koberec, pro společná setkávání.

Dalším modelem je uspořádání lavic do písmene U. Část směrem k tabuli je otevřená. Žáci vidí do středu. Jednou z variant je uzavření písmene a vznikne uspořádání do kruhu. Mezi vhodné aktivity patří: diskuse, společné řešení problémů a problémových úloh, brainstorming, třídnické hodiny, komunitní a komunikační kruhy apod. Toto uspořádání významně podněcuje interakci a komunikaci mezi žáky a učitel může lépe ovlivňovat chování žáků. (Habrová, 2016, online)

Výše uvedené uspořádání platí zpravidla pro každodenní upořádání učebny. Pokud však učitel chce do výuky začlenit rozmanité pedagogické prvky, či chce vyučování učinit aktivnější a zajímavější, s jedním uspořádáním nevystačí po celý den. *„Nedostatek změny prostředí unavuje. Proto nezůstáváme v bytě stále na jednom místě, při dovolené cestujeme, proto děti při vyučování příležitostně s oblibou chodí na záchod nebo jako poslíčci do jiných tříd, rády chodí při frontálním vyučování k tabuli nebo pracují v kroužku. Vedle potřeby změny místa existuje i potřeba změny tělesného postoje a pohybu. Nejsou-li tyto potřeby uspokojovány, člověk cítí únavu, klesá jeho pozornost i výkonnost.* (Badegruber, 1994, s. 48)

Vzhledem k uvedenému, významnou roli v předcházení únavy hraje také možnost volného výběru místa. Takovou nabídku je možné a smysluplné realizovat při jiném než frontálním stylu výuky, kdy všichni v jednu dobu dělají stejnou činnost. Mezi nabídku pro volný výběr místa může patřit: práce před učebnou v malé skupince, práce s materiálem na učebním koberci, možnost sedět na koberci nebo v tichém koutku na zemi (při čtení), případně na pohodlném nábytku (např. sedačka) ve čtenářském kroužku, sedět v malé skupince na židlích či pracovat ve stoje u pracovního stolu, nebo stát při rozhovoru proti partnerovi.

Badegruber uvádí ve své knize řadu variant, které lze při organizaci vyučování a uspořádání učebny využít. Jako významný prvek uspořádání uvažuje kruh, který nejen umožňuje, aby každý viděl na každého, ale symbolizuje rovnost a sepejetí společenství. Kruhové uspořádání má několik variant: žáci mohou sedět na židlích, na polštářích nebo na koberci na zemi, využít volnou část místnosti, stát nebo sedět na židlích v kruhu kolem stolu, jak jsme již uvedli výše. V kruhu pak lze realizovat řadu aktivit založených na rozhovoru (Badegruber, 1994, s. 33 - 37):

- ranní kruh (volné rozhovory o tom, co dětem „leží na srdci“);
- blýskavice (děti krátkou větou říkají, čím se právě zabývají, co si přejí, jak se cítí nebo co je trápí);
- předčítací kruh (děti mohou předčítat úryvky ze své vlastní tvorby nebo seznámit s knihou, kterou přečetli);
- diskusní kruh (zpravidla slouží k projednávání konfliktů či problémů jak uvnitř třídy, tak i z prostředí mimo třídní komunitu);
- kruh s nabídkou (děti předvádějí, co samy vyrobily nebo nacvičily);
- plánovací kruh (zpravidla na začátku nějakého tematického celku nebo na začátku týdne, slouží k tvorbě společného plánu);
- hodnotící kruh (schází se na konci celku nebo týdne a jeho smyslem je zhodnocení realizovaných aktivit);
- herní kruh (slouží k hraní různých zábavných her zaměřených na soustředění, integračních či interakčních her, nebo dramatických her).

Některé výukové situace vyžadují možnost rychlé změny uspořádání učebny. Uspořádání potom nesou konkrétní názvy, které si děti díky asociaci postupně zapamatují a jsou schopny proměnit třídu během krátkého okamžiku pro jinou činnost. Mezi takové možnosti řadí Badegruber (1994, s. 50) například:

- kino (žáci sedí na židlích bez stolů vedle sebe v několika řadách);
- autodrom (žáci sedí na židlích, kterou jsou vedle sebe po dvou; dvojice židlí jsou náhodně rozmístěny po učebně);
- autobus (žáci sedí na židlích, které jsou postaveny jednotlivě a jedna za druhou);
- oddíl vlaku (žáci sedí ve čtveřicích na židlích, vždy jsou dvě a dvě židle proti sobě, jako v kupé vlaku);
- cirkusové publikum (židle jsou uspořádány v kruhu);
- kavárna (čtveřice žáků sedí u jednoho stolu, vždy dvojice naproti sobě).

4.2 METODY VYUČOVÁNÍ

Metody vyučování, které učitelé využívají ve své práci, mají na žáky různý dopad. V pedagogické praxi existují desítky metod výuky a také jejich různá klasifikace. Vyčerpávají výčet a popis vyučovacích metod podává kniha Roberta Čapka (2015). Autor se nezaměřuje na klasifikaci podle některých jevů, podstatné pro něj je podání plného výčtu existujících metod. Ve výčtu metod použil abecední řazení skupin nebo jednotlivých metod.

Podávání přehledu o všech vyučovacích metodách není předmětem této práce. Proto pro její účely uvádíme takové metody, které souvisí se vzděláváním na 1. stupni základní školy a které můžeme řadit mezi tzv. metody aktivního vyučování. Dále se věnujeme takovým metodám, které jsou typické pro výuku ve věkově smíšených třídách nebo jejichž cílem je rozvoj spolupráce mezi žáky. Výukové metody na málotřídní škole zkoumala Veselská (2012), která na několika málotřídních školách pozorovala výuku a došla k poznání, že nejčastější metodou je samostatná práce a zapojení různě starých žáků do skupinové práce. Toto zapojení dle autorky přináší vzájemné obohacení jednotlivců.

Spilková (2013) ve vztahu ke klimatu školy uvádí, že důležité jsou způsoby motivace žáků, to jakým způsobem zprostředkujeme cíle výuky, jak jim ukážeme smysl učebních činností, zda je učení propojováno s reálnými životními situacemi, vlastními zkušenostmi a prožitky. Celkově jde o to, abychom působili zejména na vnitřní motivaci k učení. *„K tvorbě kvalitního klimatu přispívají také aktivní vyučovací metody, které pracují s prožitky a zkušenostmi dětí, vytváření problémových situací, v nichž žáci sami hledají, mají prostor pro rozvoj samostatného a kritického myšlení, pracují s různými zdroji informací. Významným faktorem pro utváření kvalitního klimatu jsou kooperativní formy výuky.“* (Spilková, 2013, s. 5)

Používání pedagogických metod má vést ke kvalitní výuce. Řešení současných problémů s kvalitou vzdělání pro 21. století souvisí dle Navrátila (2013, s. 41) s několika klíčovými faktory, kterými jsou mimo jiné vyučovací činnost učitele a didaktické prostředky. Jako nedostačující uvádí pouhé přebírání již hotových informací zpravidla od učitele nebo z textů, které od žáka vyžadují minimální aktivitu: poslouchání, dívání se, čtení, napodobování, zapisování a reprodukování. Jako podobu učení, které rozvíjí kognitivní i nonkognitivní sféry psychiky, uvádí analyzování, srovnávání, zobecňování, postihování vztahů, experimentování, odhadování, vytváření hypotéz, postihování důsledků možných rozhodnutí, řešení úkolů a otázek přesahujících rámec školy, a zejména pozitivní emoční prožívání průběhu učebních aktivit a jejich výsledků.

4.2.1 TRADIČNÍ VÝUKA

Pokud chceme přiblížit metody, o kterých hovoříme jako o metodách aktivního vyučování nebo také o netradičních metodách, je potřeba ujasnit, co vnímáme jako tradiční výuku. Jak uvádí Čapek (2015, s. 464) tak v didaktice má tradiční výuka často pejorativní význam. *“V českých školách totiž reprezentuje tu bezúspěšnou neschopnost učitelů učit jinak než výkladem a řízenou diskuzí.”* Podstata nespočívá v tom, že jsou využívány tyto dvě metody, ale v tom, že poměr používání výkladu či řízené diskuze výrazně (až 80%) převyšuje používání ostatních metod. Pro žáky toto pak znamená hodiny času věnované memorování poznatků, které jim učitelé v takových hodinách předkládají. Trvanlivost takového zapamatování však často bývá v pásmu krátkého časového úseku - po použití (testy, písemné práce, zkoušení) často tyto poznatky ustupují v hlavě dalším. Učitel, který vidí takovou tradiční výuku jako základní metodu vzdělávání, považuje ostatní metody výuky za doplněk, ozdobu vyučování, jako hru, která však nic nenaučí. Často uvažuje, zda nejde o ztrátu času.

4.2.2 METODY VZDĚLÁVACÍHO PROGRAMU ZAČÍT SPOLU

Vzdělávací program Začít spolu bývá řazen mezi alternativní školy (online). Propaguje společné vzdělávání žáků na základě jejich individuálních možností. Základními prvky programu je rozvoj kritického myšlení, schopnost přijímat změny a vyrovnávat se s nimi, řešit problémy, rozvoj tvořivosti v činnostech a nést odpovědnost za společenství třídy (školy). (Čapek 2015, s. 488)

Základními pilíři programu je

- *“respektování individuálních předpokladů a možností dítěte,*
- *vybudování modelu “otevřené společnosti” ve smyslu spolupráce rodiny, školy a veřejnosti,*
- *zpřístupnění vzdělávání všem dětem prostřednictvím inkluze žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.”*

Mezi základní strategie výuky patří kooperativní učení, projektová a integrovaná výuka a konstruktivistická východiska vyučování. Učivo je strukturované a integrované, využívají se mezipředmětové vztahy.

4.2.3 METODY SKUPINOVÉHO VYUČOVÁNÍ A KOOPERATIVNÍ VÝUKY

Skupinová práce je takový způsob činnosti, kdy žáci pracují ve trojicích a vyšším počtu. Mezi její výhody patří vzájemné učení, rozvoj spolupráce, komunikačních pravidel. *“Pokud je*

vhodně hodnocena, posiluje vztahy ve třídě a zlepšuje třídní klima.” (Čapek 2015, s. 397) Dle autora patří skupinová práce, její základní forma, mezi nejpoužívanější formu práce. Pro rozdělování žáků do skupin je používána řada metod i kritérií v souvislosti s dalším obsahem aktivity. Zadání práce může být pro skupiny stejné nebo rozdílné. Zadání zpravidla obsahuje přesný popis úkolu, čas plnění, způsob prezentace a hodnotící kritéria. Pro lepší organizaci práce mohou žáci ve skupině plnit určitou roli. Při prezentaci bývá použito hodnocení podle kritérií, vzájemné hodnocení žáků či sebehodnocení.

Kooperativní výuka dle Čapka (2015, s. 291) *“zahrnuje ty metody, které podporují spolupráci žáků, dělbu práce, dovednost řešit problémy a spory, hodnotiti a oceňovat se navzájem, plánovat činnost a další dovednosti, které podporuje zejména skupinová práce a metody vzájemného učení žáků. Spolupráce zlepšuje klima ve třídě, vede ke zvýšení soudržnosti a snížení třenic ve třídě.”* Mezi další pozitivní dopady kooperativní výuky patří větší zájem žáků o učení a poznávat nové věci, předmět i o školu. Dále se významně posilují sociální vazby, vztahy mezi žáky i k učitelům, což má za následek minimalizaci šikany a agresivity.

Kasíková (2010, s. 37) uvádí některé z typických znaků kooperativní výuky: pozitivní vzájemná závislost (pokud nebudou úspěšní spolužáci, nebude úspěšný ani jedinec - je proto nutné stanovit společný cíl a rozdělit role ve skupině); práce v malé skupině (max. šest členů tak, aby probíhala neustálá zpětná vazba mezi členy); osobní odpovědnost (výkon jedince je využit pro skupinu, společná práce přinese úspěch jedinci); žáci mají již rozvinuty některé skupinové dovednosti (důvěra v týmu, schopnost vzájemné komunikace, respekt k ostatním, řešení konfliktů); dovednost reflexe (sebehodnocení práce skupiny a vlastní činnosti v rámci skupiny). Dle této autorky je potřeba naplnit některé předpoklady k tomu, aby kooperativní výuka mohla být úspěšná. Jedná se o vytvoření takového učebního prostředí (organizace učebny), ve kterém mohou žáci navzájem ve skupině komunikovat a spolupracovat. Další podmínkou je změna role učitele. Ten není tím, kdo předává veškeré vědění, ale přijímá roli organizátora (např. plánuje, připravuje aktivity, sleduje a podporuje průběh, poskytuje zpětnou vazbu). Podstatné je i stanovení vhodných učebních cílů a aktivit, které povedou k jejich dosažení.

Mezi nejčastější metody kooperativní a skupinové výuky patří dle Kasíkové (2010, s. 53) diskuse (v kruhu, slouží k porozumění některého jevu), řešení problému (ve skupinách se řeší stejný úkol, společně se porovnávají způsoby, jak skupiny problém vyřešily), práce na produktu (podobné řešení problému, výsledkem je výrobek - produkt) či simulace (napodobení

reálné životní situace) a rolové hry (žák vystupuje jménem dané osoby, využívá se vcítění do osoby).

4.2.4 METODY VZÁJEMNÉHO UČENÍ

Metody vzájemného učení zařazujeme proto, že se prolínají s výše uvedenými metodami kooperativního učení a skupinové práce. Vycházejí z modelu, kdy se jeden žák učí od druhého. Mezi výhody vzájemného učení řadí Čapek (2015, s. 327) následující:

- žák má důležitou roli ve vzdělávání, která rozvíjí jeho zodpovědnost a motivaci,
- zlepšení komunikačních dovedností,
- zlepšení vztahů ve třídě a vzájemná soudržnost,
- mocenská role učitele ustupuje do pozadí, učitel se stává moderátorem,
- žáci jsou na stejné komunikační úrovni, lépe si rozumí, porozumění pojmům je lepší, než v případě odborných výrazů učitele,
- významnější podíl používání mnemotechnických pomůcek a zjednodušení,
- posiluje se individuální přístup a dochází k přirozené diferenciaci obtížnosti,
- dochází k zapojení všech nebo významné většiny žáků,
- vzájemné učení umožní efekt pochopení (“Aha, už to konečně chápu!”).

Jako nevýhodu uvádí změnu role učitele. *“Učitel není ten nejchytřejší člověk na světě, protože nemá prostor pro svůj “moudrý” výklad.”* (Čapek 2015, s. 327)

Vzájemné učení se zpravidla realizuje při práci ve dvojicích nebo ve skupinách. Používají se různé metody práce s textem, skládání textu, skládankové učení nebo vytváření příkladů.

Skládankové učení je založeno na práci s textem, diskuzi a prací v tzv. expertních skupinách. Vychází z toho, že žáci pracují s textem ve dvou skupinách: domovské a expertní. Představme si, že v domovské skupině jsou čtyři žáci, každý z nich má jiný text. Cílem práce je, aby všichni z domovské skupiny byli seznámeni se všemi texty. Za tímto účelem se žáci z domovské skupiny přesunou do expertní skupiny, kde naopak jsou žáci z různých domovských skupin a každý z nich má stejný text. Tato skupina se domlouvá na tom, jak s daným textem seznámit ostatní v domovské skupině.

Další takovou metodou, kdy jsou žáci závislí na spolupráci a vzájemném učení je například aktivita „barevné papíry“. Můžeme si ji vysvětlit na učivu tvorby a řešení slovních úloh. Žáci jsou rozděleni do skupin. Každá skupina dostane barevný papír, na kterém je typová

slovní úloha zaměřená na specifickou matematickou operaci. Skupina má za úkol úlohu vypočítat. Po ukončení tohoto úkolu na daný papír skupina vymýšlí úlohu novou, na podobném principu a početním úkonu. Každá ze skupin může mít jiný matematický úkon. Po vymyšlení úlohy si skupiny cyklicky barevný papír vymění. Nyní přibývá další úkol, a to zkontrolovat řešení úlohy (všech předchozích úloh) předchozí, vyjádřit její zhodnocení domluvenými značkami. Dále se úkoly opakují: skupina vyřeší novou úlohu na barevném papíru, vymyslí další podobnou úlohu a papír posílá dál. Takto se k původní skupině dostane po čase zpět její původní barevný papír.

Další metody, ve kterých se využívá vzájemného učení, a žáci se zde navzájem obohacují o sdílené poznatky, uvádí Sitná (2009, s. 67):

- brainstorming (bouře mozků) - metoda se používá ke zjištění co největšího množství poznatků k zadanému tématu;
- kolečka (rounds) - metoda je určena na shrnutí názorů v diskuzním kruhu k zadanému tématu;
- kolotoč (carousel) - žáci se předem seznámí s tématem, sedí v uspořádání dvojitého kruhu, dostanou od učitele připravené názory k tématu, které obhajují ve dvojici v rámci kruhu, komunikace je založená na naslouchání a snaze argumentovat, žáci se ve dvojicích střídají;
- návštěvníci - žáci pracují ve skupinách a pracují na daném tématu, po čase zůstane z původní skupiny jen jeden žák a ostatní se vymění, původní žák seznámí novou skupinu s prací a od této skupiny se očekává, že přinese k tématu nové poznatky.

4.2.5 VRSTEVNICKÉ UČENÍ

Vrstevnické učení je u nás známé též pod anglickým pojmem peer to peer, kdy peer můžeme překládat jako vrstevník - člověk který je tomu druhému rovný například věkem, vzděláním nebo postavením. „*Principem peer programů je aktivní zapojení předem připravených vrstevníků. Vrstevník je chápán jako někdo, s nímž se cílová populace může ztotožnit. Svoji roli hraje nejen věk, ale i např. sociální situace, zaměstnání nebo příslušnost k menšině.*” V užším výkladu bývá peer vzdělávání chápáno “*pouze jako vzdělávání mladých mladými*”. (Prouzová 2009, s. 1) V České republice byl tento způsob učení využíván zejména u takových témat, jako je prevence zneužívání návykových látek (kouření, alkohol, drogy), prevence v dopravě, AIDS, prevence hráčství, násilí na školách, zdravé výživy, ochrany

životního prostředí, nácvik relaxačních technik nebo prevence kriminality a další. Jedná se zpravidla o témata, kdy je vzájemné učení mezi dětmi vztahově bližší, než vztah učitele a dítěte právě z hlediska věku. *“Vrstevnícké vzdělávání, jak už z názvu vyplývá, si nečiní nárok na to, že musí mít vždy preventivní účinky.”* (Prouzová 2008, s. 4) V oblasti prevence však většinou probíhá výcvik a příprava účastníků - tzv. peer aktivistů. U nich se pak předpokládá, že pracují s vrstevníky záměrně v rámci besed nebo jiných aktivit. Tento způsob na 1. stupni základních škol však není běžný již s ohledem na zmíněnou přípravu vrstevníků předem.

Víme však, že informace, ale i postoje si mezi sebou žáci často předávají v neformálních diskuzích. Vrstevnícké vyučování, tzv. peer tutoring, je využíváno v již zmíněné skupinové výuce.

“V současnosti můžeme nejčastěji realizované vrstevnícké programy rozdělit na tyto základní druhy:

- *vrstevnícká pomoc při učení (tutoring a mentoring) – kupř. studentům se slabšími výkony,*
- *vrstevnícká prevence negativních společenských jevů (protidrogové, sexuologické programy, atp.),*
- *vrstevnícká mediace – alternativní neautoritativní způsob řešení sporů a konfliktů,*
- *vrstevnícké poradenství.*

Vrstevnícké vyučování je založeno na tom, že žák či skupina žáků dočasně přejímají v kolektivu vrstevníků pedagogickou roli a provádějí své spolužáky procesem osvojování učiva a klíčových kompetencí. Formy takové výuky mohou být různě variovány, pokud je zachován vrstevnícký princip vyučování.” (Haková 2011, online)

Z výše uvedených programů vrstevníckého učení bude na málotřídní škole realizovatelná vrstevnícká pomoc při učení (tutoring, mentoring). Vycházíme z toho, že rychlejší žáci, které ovládají dobře učivo, pomáhají při výuce svým spolužákům, a to nejen individuálně v rámci dvojice, ale i v rámci skupiny, kde dochází k dělení rolí dle schopností. Při vrstevníckém učení je vhodné používat výše uvedené metody vzájemného učení nebo kooperativní a skupinové výuky.

VÝZKUMNÁ ČÁST

5 METODOLOGIE VÝZKUMU

V následující kapitole se budeme věnovat metodám výzkumu, které jsme využili v této práci. Východiskem pro výzkum jsou předložené poznatky v předchozích kapitolách.

5.1 VÝZKUMNÝ PROBLÉM A CÍL VÝZKUMU

Pro formulaci výzkumného problému vycházíme ze současného protikladného pohledu na málotřídní školy. Zastánci (např. Kučerová, 2010) předkládají pozitivní charakteristiky, které mají dopad na lepší vzdělávací výsledky žáků málotřídních škol: rodinné prostředí a pevnější sociální vazby, malý počet žáků - vyšší možnost individuálního přístupu k jednotlivcům a individualizace vzdělávání, vzdělávání žáků ve věkově heterogenních skupinách či snadnější dostupnost školy v místě bydliště a postavení školy jako komunitního centra v dané obci. Na druhé straně bývají málotřídní školy často ekonomickým problémem. Jak uvádí Trnková (2010, s. 46), zřizovatel má povinnost financovat zvýšené výdaje v případě výjimky v minimálním počtu žáků, nebo v případě krajských normativů se diskutuje často potřeba navýšení finančních prostředků na tyto školy jako celek. Problematické může být zajištění kvalifikovaných pedagogů, například kvůli špatné dostupnosti školy. Z našeho okolí víme, že existují lidé, kteří jsou překvapeni, že ještě málotřídní školy existují, pochybují o kvalitě vzdělávání na takové škole a představují si málotřídní školu a její organizaci ještě v podobě z dob „první republiky“.

Při formulaci výzkumné otázky vycházíme z očekávání specifických (jedinečných) kvalit vzdělávání, které mohou poskytnout žákům výhradně málotřídní školy. Snažíme se odkrýt možnosti vzdělávání na málotřídní škole, příležitosti k jejich dalšímu rozvoji a zkvalitňování edukačního procesu. Proto výzkumnou otázku formulujeme takto: **Jaké jsou jedinečné podmínky vzdělávání na málotřídní škole v porovnání se vzděláváním na úplně základní škole?** Hledání odpovědi na tuto otázku je cílem této práce. Budeme usilovat o zjištění, jaký odlišný charakter má vzdělávací prostředí a výuka na málotřídní škole oproti úplně základní škole a jakou edukační zkušeností vybavuje své žáky právě málotřídní škola.

5.2 VÝZKUMNÉ PŘEDPOKLADY

Pro následující výzkum jsme stanovili tyto výzkumné předpoklady, jejichž dokazování bude vycházet ze srovnání málotřídní školy a úplně základní školy:

- I. Nízký počet žáků málotřídní školy umožňuje vyšší míru individualizace vyučování.

II. V prostředí malé školy dochází k častější spolupráci ve více různých formách mezi žáky, mezi pedagogy i mezi školou a rodinou, než je tomu u úplné školy

III. Odlišná organizace a metody výuky v málotřídní škole bude mít dopad na charakter výuky a tím i na učení žáků, než v úplné základní škole.

IV. Věkově smíšené třídy a vrstevnické učení, zejména vrstevnická pomoc při učení (tutoring a mentoring), může mít vliv na kvalitu osvojování si učiva.

V. Klima málotřídní školy je vnímáno členy skupiny (pedagogy, rodiči nebo žáky) jako bezpečné a klidné.

V dalších kapitolách se budeme věnovat potvrzení, či vyvrácení výše uvedených výzkumných předpokladů.

5.3 VÝZKUMNÉ METODY

Při výzkumu jsme realizovali dvě případové studie (Švaříček, 2014, s. 96). Pro zjištění dat jsme s ohledem na stanovený výzkumný problém, tj. vyhledat potenciál (jedinečné podmínky) málotřídní školy ve vzdělávání, využili několik metod: metodu pozorování, rozhovoru a analýzy dokumentů.

Na základě pozorování, rozhovorů a rozboru dokumentů škol se budeme snažit popsat prostředí sledovaných škol. Bude provedena komparace dvou škol: neúplné základní školy s prvním stupněm (málotřídní školy) a úplné základní školy se všemi ročníky.

Jednou z použitých metod je rozbor dokumentů školy. Pro získání informací týkajících se počtu žáků i zaměstnanců školy jsme použili výkazy o ředitelství škol a výkazy o základní škole z obou sledovaných škol k 30. 9. 2015. Tyto použité dokumenty slouží pouze jako zdroj informací pro tuto práci, jinak se jedná o neveřejné dokumenty, které neuvádíme v příloze. Dalším zdrojem dat budou školní vzdělávací programy, kde si budeme všimnout charakteristiky školy, její filozofie a koncepce, a webové stránky škol, ze kterých získáme informace o aktuálním dění ve škole.

Další metodou je přímé, nestrukturované a otevřené pozorování realizované na obou školách. (Švaříček, 2014, s. 144) Autorka práce se pohybovala v prostředí škol po dobu ne po sobě jdoucích 4 (málotřídní škola) a 5 dní (úplná základní škola) a působila zpravidla jako pozorovatel dění. Celkem bylo hospitováno 5 celých vyučovacích hodin na každé ze škol, ostatní hodiny jsme sledovali jen částečně. Další informace jsme se snažili získat prostřednictvím projektivní techniky od žáků 1. stupně. Z praktických důvodů jsme použili

formu písemného popisu, kdy žáci 4. - 5. ročníku prostřednictvím volného anonymního psaní popisovali dění ve škole z pohledu mušky, která prolétává školou a sděluje, co vidí. Na málotřídní škole se zúčastnilo 17 žáků, na úplné škole 49 žáků. Tento postup jsme zvolili proto, že jsme se obávali omezení výpovědní hodnoty odpovědí (strach z prozrazení, žalování) pokud bychom kladli žákům otázky přímo a možná i návodně. Tento vliv (nápovědy a návodných otázek) byl vidět na vyjádřeních, které za děti psala asistentka pedagoga. Proto jsme tyto popisy ze zpracování vyřadili.

Pro zjištění dalších informací jsme použili metodu dotazníku. Při tvorbě dotazníku pro žáky (DŽ) jsme využili s malými úpravami dotazník *Život ve třídě* z knihy Roberta Čapka (2010, s. 290). Sledovali jsme jím klima třídy z pohledu žáků. Jedná se o dotazník malého rozsahu, jehož náročnost je vhodná i pro žáky na 1. stupni základní školy, kteří byli zároveň cílovou skupinou. Dotazníku se účastnilo 23 žáků z 3. - 5. ročníku málotřídní školy (82% návratnost) - elektronická forma dotazníku a 91 žáků 3. - 5. ročníku úplné základní školy (72% návratnost) - papírová forma dotazníku.

Dotazník jsme využili také pro rodiče žáků (DR). Zvolili jsme dotazník zaměřený na klima školy (Grecmanová 2012). Originální dotazník jsme zkrátili s ohledem na cíle našeho výzkumu a doplnili dalšími otevřenými položkami s možností vyjádření vlastního názoru na danou problematiku. Dotazník byl distribuován elektronicky rodičům žáků 1. stupně obou škol. V jedné ze sledovaných škol nám dovolili dotazník rodičům zadat pouze jménem školy a ve vztahu k vlastnímu hodnocení školy, pro který jej chtěli dále využít. Nechtěli, aby rodiče dostali v krátkém čase dva dotazníky, vyjádřili obavu, že na „jejich“ dotazník už by nechtěli rodiče odpovídat. Vzhledem k této podmínce, která se vztahovala k získání kontaktů na rodiče, jsme dotazníky shodně pro obě školy připravili tímto způsobem (viz zadání dotazníku). Z uvedeného důvodu je zřejmé, že některé položky (např. názor na školní jídelnu) jsou pro výzkum méně významné. Návratnost dotazníku jsme vyhodnotili vzhledem k počtu žáků 1. stupně každé školy. Na málotřídní škole byla návratnost dotazníku 63,8 % (30 odevzdaných dotazníků z počtu 47 žáků) a na úplné základní škole byla návratnost 26,8% (64 dotazníků z počtu 238 žáků).

K získání podrobných informací z pohledu pedagogů a vedení škol jsme využili formu rozhovoru. Realizovali jsme vždy dva rozhovory s ředitelkami obou škol a tři (na úplné škole čtyři) rozhovory s pedagogy na školách. Pouze na málotřídní škole byl jeden učitel, jinak na obou školách jsou v rolích ředitelek i učitelek ženy.

6 PREZENTACE VÝSLEDKŮ VÝZKUMU

V této části práce se zaměříme na výzkum, který byl prováděn od září 2015 do září roku 2016 na dvou základních školách. Jedna ze škol je dle výše uvedených charakteristik v teoretické části školou málotřídní, druhá škola je školou plně organizovanou. Vzhledem k tomu, že některé výpovědi a poznatky by mohly vést ke vzniku konfliktů nebo by mohly mít přímý dopad na pracovní kariéru některých zúčastněných osob, rozhodli jsme se pro anonymizaci škol. V dalším textu budeme proto sledovanou málotřídní školu dále označovat jako „**málotřídní škola**“ a druhou plně organizovanou školu označovat jako „**úplná škola**“.

6.1 MÁLOTRÍDNÍ ŠKOLA

Škola se charakterizuje jako „*Škola plná pohody - škola, kde se VŠICHNI budou cítit dobře.*“ (vize školy, ŠVP ZV 2013)

6.1.1 ANALÝZA DOKUMENTŮ ŠKOLY

6.1.1.1 Profil školy

Málotřídní škola se nachází v menší obci s 800 obyvateli, ležící v zemědělsko-průmyslové krajině v dosahu 15 km od dvou velkých měst a hlavního města Prahy. Se všemi městy má škola dobré dopravní spojení. Součástí školy je základní škola, mateřská škola, školní družina a školní jídelna.

Škola sídlí ve školní budově z roku 1896. Třídy jsou prostorné s vysokými stropy. V roce 2015 proběhla rozsáhlá rekonstrukce a výstavba nového patra v půdních prostorách. Nové prostory jsou určeny zejména pro základní školu (dvě třídy, sborovna, gymnastický sál). Základní škola má nyní k dispozici čtyři velké třídy. Všechny třídy jsou vybaveny interaktivními tabulemi a dostatečným množstvím pomůcek pro výuku. V jedné ze tříd je část třídy upravena jako počítačová učebna. Nově byla v jedné třídě vybudována školní knihovna. Další ze tříd je přizpůsobena i pro výuku hudební výchovy. Gymnastický sál slouží k výuce tělesné výchovy a k pohybovým aktivitám v době přestávek. Dále má škola k dispozici velkou zahradu, která slouží k venkovní výuce v letním období, k výuce tělesné výchovy a k relaxaci. Žáci využívají i sborovnu - někdy jako kuchyňku nebo k setkávání Žákovské rady. Na vybavení získává škola prostředky zejména z příspěvku obce, dotací a sponzorských darů.

Uvedená základní škola má pouze 1. stupeň ZŠ a vyučuje žáky od 1. do 5. ročníku základní školy. Vzhledem k nízkému počtu žáků se v této škole vyučují v jedné třídě žáci více

ročníků. Ve školním roce 2015/2016 má škola tři třídy: I. třída (1. ročník), II. třída (2., 3. ročník) a III. třída (4., 5. ročník).

Škola má stanovenou koncepci. *“Cílem této koncepce je pozitivní vzájemné soužití dětí i dospělých „pod jednou střechou“ celé školy s důrazem na hezké mezilidské vztahy a vzájemnou participaci jednotlivých součástí školy (základní školy, mateřské školy, školní družiny i školní jídelny) a všech pracovišť.”* V Koncepci školy pro rok 2012 - 2018 je dále uvedeno, že škola má dlouhodobě několik cílů, které sleduje a dále rozpracovává:

- škola a výchova a vzdělávání,
- škola jako zaměstnavatel,
- škola jako součást života obce,
- škola jako poskytovatel služeb,
- škola a financování.

6.1.1.2 Velikost školy, počty pedagogů a žáků

Kapacita školy byla od září 2015 vzhledem k probíhajícímu rozšíření budovy školy zvýšena z 50 žáků na 60 žáků. V následující tabulce uvádíme počty tříd a žáků v málotřídní škole. Jako další údaj jsme použili počet žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (dále jen SVP). Z uvedeného vyplývá, že k 30. 9. 2015 měla málotřídní škola 47 žáků, kteří se vyučovali ve třech třídách. Čtyři žáci z tohoto počtu jsou žáci se SVP (autista, žák se specifickými poruchami učení, žák se zrakovým postižením a žák s lehkou mentální retardací). Dva z těchto žáků mají schváleného asistenta pedagoga. V tomto školním roce se oba žáci učí v jedné třídě, proto ve škole působí pouze jedna asistentka s úvazkem 0,6, což je úvazek 24 hodin týdně přímé práce s dětmi (ze 40 hodin pracovního úvazku). Asistent pedagoga má v úvazku pouze přímou práci s dětmi.

TABULKA 1 POČTY TŘÍD A ŽÁKŮ (ZDROJ VÝKAZY ZŠ)

	Počet tříd	Počet žáků	z toho žáci se SVP
1. ročník	1	11	0
2. ročník	0	7	1
3. ročník	1	11	0
4. ročník	1	11	2
5. ročník	0	7	1
Celkem	3	47	4

Průměrný počet žáků na třídu je v málotřídní škole 15,66. Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami tvoří 8,5% žáků z celkového počtu. Vzhledem k celkové naplněnosti kapacity školy je tato naplněna na 78%.

Dalším sledovaným jevem jsou počty pedagogických pracovníků. Zaměřili jsme se na počet učitelů na 1. stupni. Základním ukazatelem je hodnota počet učitelů (počet fyzických osob) a přepočtený počet učitelů na plně zaměstnané (počet se získá součtem pedagogických úvazků). Dále jsme si všímali počtu asistentů pedagoga.

TABULKA 2 POČTY PEDAGOGŮ (ZDROJ VÝKAZY ZŠ)

	Počty osob
Počet učitelů (fyzické osoby)	5
Přepočtený počet učitelů na plně zaměstnané (úvazky)	4,2
z toho počet nekvalifikovaných pracovníků	1,2
Asistenti pedagogů (fyzické osoby)	1
Přepočtený počet asistentů na plně zaměstnané (úvazky)	0,6

Z výše uvedených dat můžeme získat následující statistické údaje. Nekvalifikovaní pedagogové na 1. stupni tvoří na málotřídní škole 28,5%. Na jednu třídu ze tří tříd vychází 1,4 úvazku učitele v málotřídní škole. Na jednoho pedagoga vychází v málotřídní škole 11,9 žáka.

6.1.1.3 Školní vzdělávací program

Ve školním vzdělávacím programu jsme sledovali témata, která se vztahují k výzkumnému problému: otázky počtu žáků, spolupráce, organizace vzdělávání, věkově smíšené učení a bezpečné prostředí (klíma školy).

V Školním vzdělávacím programu pro základní vzdělávání uvádí málotřídní škola tyto cíle:

Vytváříme pohodové školní prostředí

- vytvoření školního prostředí, ve kterém se bude všem dobře pracovat,
- kultura školy (sociální klíma, materiální vybavení a rozvoj školy),
- stabilizace pedagogického sboru i provozních zaměstnanců,
- žáci naší mateřské školy pokračují u nás v základní škole,
- nejen žáci chodí do školy rádi,
- pokračování v rekonstrukci a modernizaci školy (vybavení a rozšíření prostor),
- řešení otázky zajištění tělesné výchovy a vhodných prostor na cvičení v zimním období,

Vychováváme lidskou osobnost

- zahájení výuky podle Školního vzdělávacího programu pro základní vzdělávání a plnění obecných cílů vzdělávání, snaha o naplnění myšlenky vytváření kompetencí u žáků dle rámcových vzdělávacích programů,
- návaznost mateřské a základní školy v obsahovém pojetí školních vzdělávacích programů,
- osobnostně sociální výchova,
- individuální poznání a přístup k žákům,
- spolupráce s rodiči a spoluúčast rodičů na životě školy,

Vytváříme informační prostředí

- přístup k informacím s minimálním omezením,
- práce s informacemi,

Zvládáme pravidla komunikace

- naslouchání i sdělování,
- umění prezentace své práce,
- vlastní pravidla chování,
- postupy pro řešení konfliktů,

Učíme se i mimo školu

- vycházky, exkurze, výlety, kulturní akce, školy v přírodě,

Žijeme v souladu s přírodou

- environmentální výchova,
- ekologické aktivity a soutěže,
- poznáváme přírodu ve svém okolí,
- chráníme a zlepšujeme své životní prostředí.”

Tyto cíle v programu jsou vymezeny jako zásadní. Dále jsou zde popsány pedagogické postupy, které škola používá (např. metody práce, týdenní plány, tematická výuka). Tvorba obsahu vzdělávání se opírá o Bloomovu taxonomii výukových cílů a o propojení témat mezi ročníky. V ŠVP je uveden profil žáka, tedy cílové znalosti a dovednosti, kterých by měl dosáhnout každý žák. Potřeba pohody a bezpečí je vyjádřena již ve vizi, kterou jsme uvedli na začátku popisu školy i v motivačním názvu „Škola plná pohody“. V rozpracovaných

kompetencích je uvedeno, co pro dosažení cílové kompetence nabízí škola (např. integrovaná tematická výuka, práce s informacemi, žákovské portfolio, účast žáka na plánování výuky, výuka mimo školu, projekty, propojování předmětů aj.).

V období prázdnin v roce 2016 došlo k celkové proměně školního vzdělávacího programu nejen v souvislosti se změnami zákona, ale škola měla tento program téměř nezměněný deset let. Zaměřili se na to, aby se v úvodních kapitolách více vymezilo, jakou filozofii ve škole zastávají a na popis, jak vzdělávání ve škole probíhá. Tuto verzi programu jsme však již do této práce nezpracovávali.

6.1.1.4 Poskytování informací

Škola pro své rodiče zajišťuje řadu způsobů, jak mohou získat informace o dění ve škole. Tyto možnosti umožňují každému si najít takovou cestu, jak se dostat k informacím nebo jak se účastnit života ve škole.

Přímý kontakt mají rodiče s pedagogy v době před vyučováním (zejména rodiče žáků 1. ročníku) nebo při vyzvedávání ze školní družiny. Další možností jsou rodičovské schůzky, které se konají třikrát ročně (září, leden, červen). Probíhají ve dvou částech - společná část je informativní, rodiče se dozvídají plány školy a zásadní informace o aktivitách školy. Další část probíhá v jednotlivých třídách a rodiče mají možnost komunikovat s třídním učitelem. Někteří rodiče ještě po schůzkách zůstanou a hovoří s pedagogem individuálně dle potřeby. Dvakrát ročně se konají konzultace ve trojici učitel - rodič - žák. Tyto konzultace jsou zaměřeny na pokrok a chování žáka ve výuce. Žák konzultaci zahajuje sebehodnocením uplynulého čtvrtletí, poté hovoří učitel a nakonec rodič. Většinou je cílem konzultace posílit sebevědomí žáka a navodit motivaci k dalšímu učení.

Zdrojem písemných informací je řada komunikačních kanálů: emailové zprávy, sms, webové stránky školy, profil školy na sociálních sítích, školní nástěnky a školní příloha obecního zpravodaje s názvem Školáček. Emailové zprávy jsou dvojího typu - informace o akcích a informace o žácích. Pokud se informace týkají všech rodičů základní školy, rozesílá je zpravidla ředitelka školy (pozvánky na akce, rodičovské schůzky, informace ke škole v přírodě atp.). Tyto informace jsou zároveň se stejným obsahem zveřejněny na sociálních sítích školy jako událost nebo na webových stránkách školy. Informace týkající se akcí jednotlivých tříd zasílají rodičům třídní pedagogové. Ti občas používají i tuto cestu pro komunikaci s jednotlivými rodiči. Stejným způsobem se rozesílají informace o kroužcích. Škola využívá systém Google Apps, který mají povinnost používat všichni pedagogové školy. V rámci tohoto

seznamu si učitelé tvoří distribuční seznamy skupin rodičů. Zprávy SMS jsou zpravidla využívány k omlouvání žáků. Pedagogové rodičům svých žáků poskytují nejčastěji soukromá telefonní čísla. Pokud nechtějí, mají možnost využít školní telefonní kartu s jiným číslem. Rodiče tuto možnost nezneužívají, možná také proto, že učitelé s nimi na rodičovských schůzkách nastaví pravidla pro tuto komunikaci. Na nástěnkách školy jsou umístěny povinné informace. Dále na dveře hlavního vchodu ve škole vyvěšují plakátky k aktuálnímu dění (pozvánky na akce školy, informace o výskytu vší, informace o prodejních výstavách ve škole atp.). Tento prostor je k dispozici i místním spolkům (pořádané akce) nebo jednotlivcům (nabídka cvičení ve škole). Dalším komunikačním kanálem pro sdílení informací je školní příloha obecního zpravodaje s názvem Školáček. V této příloze, která vychází na začátku každého měsíce, jsou zveřejňovány plánované akce, zprávy z realizovaných akcí, úspěchy školy nebo ukázky prací žáků. Škola zde také veřejně vyslovuje poděkování za sponzorské dary. Školáček připravuje pověřený pedagog školy. Většina informací je prezentována také na webových stránkách školy (ty spravuje ředitelka školy). Škola je již druhým rokem finalistou soutěže o nejlepší webové stránky s názvem Scoolweb v kategorii malých škol.

6.1.1.5 Formy spolupráce s rodiči a jinými subjekty

Kromě sdílení informací o škole, vzdělávání žáků a konaných akcí škola organizuje řadu akcí, kterých se mohou rodiče účastnit jako přímí účastníci, či pozorovatelé. Jedná se například o Den otevřených dveří (dvakrát ročně) s možností návštěvy ve výuce. Mezi velké akce patří Vánoční zpívání pod jedličkou. Při této akci se rodiče, děti i učitelé setkávají na školní zahradě a společně zpívají vánoční koledy. Akce je spojená s prodejní výstavou žakovských prací a občerstvením (káva, punč, čaj, cukroví) v prostorách školní jídelny. Další významnou akcí je Den rodiny a Kuličkíada, v letošním roce proběhl již XII. ročník této akce. Rodiče společně se svými dětmi soutěží jako tým nejen v kuličkách. Akce se koná na školní zahradě, je spojená s občerstvením a odpolednem plným zábavy. Nově škola pořádá pracovní dopoledne na školní zahradě a využívá pomoci rodičů při jejím zvelebování. Akce je dle slov ředitelky školy výborným nástrojem pro zlepšení vztahů a komunikace mezi rodiči a pedagogy, která je při společné práci mnohem uvolněnější. Ředitelka školy je při akcích přítomná a cíleně se věnuje komunikaci s rodiči a využívá tuto možnost jako způsob k prosazování nových myšlenek. Ve spolupráci s obcí pořádá kulturní vystoupení: Vítání občánků a každoroční Školní akademii. Školní akademie a Vánoční zpívání jsou dle dotazníku rodičů nejvíce navštěvované. Při významných akcích obce (např. oslavy výročí obce) zpravidla zajišťuje program. Zaměstnanci školy (nejen pedagogové) jsou zapojeni do činnosti místních spolků nebo komisí při obecním

úřadu a vlastní účasti propojují tak život ve škole s životem v obci. Novou akcí je také pořádání odpoledních besed pro rodiče na aktuální témata - Odpolední kavárničky ve škole. Tato akce, která se v letošním roce konala dvakrát, zatím nemá velký ohlas.

Ve škole působí Školská rada, která má 9 členů. Dle slov ředitelky školy se jedná spíše o formální uskupení, které ponejvíce plní své zákonné povinnosti. Dále ve škole funguje rodičovský spolek Školáček. Ten pořádá pro děti řadu akcí, prostřednictvím jeho hospodaření se realizují prodejní akce ve škole, zajišťuje dárky pro děti u příležitosti běžných oslav tradic nebo pro soutěže. Velkou akcí, kterou škola pořádá prostřednictvím svého sdružení, je již několik let Školní ples v místním kulturním domě.

Žáci již několik let mají Žákovskou radu (školní parlament). Každý ročník (1. - 5. ročník) volí do rady svého zástupce, který hájí zájmy ročníku. Rada se schází s ředitelkou školy dle potřeby, zpravidla v době velké přestávky a společně projednávají dění ve škole. Žákovská rada také pořádá téměř samostatně některé akce: Spaní ve škole, pěveckou soutěž Stehno-superstar nebo Stehno má talent. Spoluorganizují čtenářskou soutěž Čte celá škola, jejímž cílem je přečíst stanovené množství knih (dle rozsahu stran) na celou školu. Zástupci v Žákovské radě pak předávají informace mezi žáky, pedagogy a vedením školy.

Další podíl na činnosti školy má Rodičovské sdružení Školáček, z. s. Jedná se o spolek rodičů žáků školy, který zajišťuje řadu dalších aktivit. Pořádá tradičně školní ples ve spolupráci se zaměstnanci školy. Přispívá na nákup vybavení a realizaci kulturních akcí pro děti. Zajišťuje i drobné dárky pro děti na závěrečných akcích - rozloučení s předškoláky nebo absolventy, Mikulášskou nadílkou, Velikonoce nebo den dětí.

Ve vztahu k obci škola nabízí školní prostory pro další využití - po ukončení půdní vestavby pronajímá gymnastický sál na sportovní aktivity v obci. Dále žáci navštěvují místní knihovnu, kronikářku nebo Obecní úřad. Strážníci Obecní policie organizují pro děti besedy a akce na prevenci bezpečnosti.

Škola spolupracuje i s místními spolky (hasiči, fotbalisté). Pomáhá jim se získáváním žáků pro činnost, koordinuje s nimi termíny akcí tak, aby nevznikal souběh akcí v jeden den a vzájemně si nepřebíraly děti. Typické je vzájemné sdílení úspěchů prostřednictvím učitelů, kteří žijí v obci a pracují dobrovolně ve spolcích, i prostřednictvím žáků, kteří naopak ve škole sdílejí například v ranních kruzích své úspěchy ze soutěží.

6.1.2 VÝSLEDKY POZOROVÁNÍ

6.1.2.1 Den v málotřídní škole

Nyní se na základě pozorování, které probíhalo čtyři samostatné dny během školního roku, pokusíme popsat “den” v málotřídní základní škole. Zvolili jsme popis zachycující posloupnost dne, ve kterém jsou blíže určeny některé projevy a typické (opakující se) rituály či prvky vzdělávání.

Každý den začíná v této škole podobně jako v jiných školách. Žáci základní školy (ZŠ) přicházejí zpravidla v půl osmé a pokračují pak do svých tříd. Ti, kteří přijdou dříve, mají povoleno na základě žádosti rodičů čekat na vyučování ve třídě mateřské školy (MŠ). Je to forma ranní družiny, avšak taková, že dohled nad dětmi zajišťují pedagogové mateřské školy. Hlavním důvodem pobytu žáků v ranní družině, udávaný rodiči, je dřívější začátek zaměstnání. Ze strany školy se jedná o ekonomické řešení - využívají mateřskou školu, kde v brzkých hodinách je málo předškolních dětí, a pracovní sílu “nevytíženého” pedagoga. Děti MŠ a žáci ZŠ se tu vzájemně a přirozeně setkávají při hře. Jedná se o první příklad vrstevnického učení. Často chodí dřív i jiné děti, ty zpravidla čekají na lavičce před šatnou do 7:30, kdy mohou pokračovat do svých tříd. Děti mají sice chodit do školy až od 7:30, ale ve škole to není dodržováno a děti nemusí čekat venku na stanovený čas. Přímý dozor zajištěn není, ale průběžně na děti dohlíží učitelka ze třídy MŠ, která má dveře hned u šatny, nebo paní uklízečka, která tu prochází. Dozor nad žáky od 7:30 vykonává paní uklízečka. Stojí u šatny. Stačí jí se jen dívat, nic nekalého se neděje. Žáci ZŠ se s ní zdraví, zdraví se i navzájem. Šatnu mají společnou s jednou třídou mateřské školy. Jsou zde věšáky s lavičkami, děti mají svůj věšák označený jmenovkou. Mají zde v sáčku i věci na tělocvik. Šatna se zamyká až poté, co odejde poslední rodič dítěte ze školy. Věci se tu neztrácejí, ale nalézají. Trvale je zde věšák, kam se větší oblečení, které není na svém místě (tzv. ztráty a nálezy).

Vyučování začíná v 7:50 třídnickou chvilkou (probíhá zápis denních údajů - datum a počasí do diáře - vlastní originální žakovské knížky, kterou si škola vytváří), ranním kruhem (sdílením zážitků z minulých dnů) a ranním dopisem (metody programu Začít spolu - zprávou o tom, co nás v daný den čeká). Ve škole nezvoní, učitelé i děti si hlídají čas podle hodin. Žáci se nezdraví povstáním, ale dbá se na to, aby se pozdravili navzájem např. “Dobrý den!” nebo “Ahoj!” Zdraví první ten, kdo vstoupí do třídy.

Žáci jsou v této škole rozděleni do tří tříd. V I. třídě jsou samostatně žáci 1. ročníku. Je to proto, aby se děti ve škole “aklimatizovali”, osvojovali si školní a třídní pravidla, základní dovednosti (zejména čtení) a připravovali se na práci ve spojených třídách (nejprve práce ve

dvojicích, poté v malých skupinách a v centrech). Ve II. třídě se vyučuje 2. a 3. ročník, ve III. třídě 4. a 5. ročník. Pedagogové využívají, kromě běžných metod, metody vzdělávacího programu Začít spolu a integrované tematické výuky. V každé třídě je míra využití jiná, ředitelka ponechává pedagogům ve volbě metod volnost.

Ve škole kladou důraz na spolupráci a skupinovou práci (kooperativní výuku). Učitelé vkládají do své výuky malé projekty nebo tematické celky, často na dopoledne nebo na vyučovací hodinu.

Například ve III. třídě probíhá tři týdny “běžná výuka” dle rozvrhu hodin, čtvrtý týden jsou první dvě hodiny společné a potom dvě hodiny probíhají tzv. centra, kde žáci samostatně pracují ve skupinách a v příslušných centrech dle společného týdenního tématu. Práce v menších skupinách nebo ve dvojicích ve třídách probíhala ve většině sledovaných hodin. Skupiny nejsou stálé, pro rozdělení do skupin je využíváno více metod (podle nějaké charakteristiky, podle vlastního zájmu, s kým chce dítě pracovat, nebo pomocí kartiček pro tvorbu skupin). Součástí hodnocení práce je i sebehodnocení zapojení žáků do skupiny anebo míra spolupráce. Dalším běžným pravidlem, které je zde využíváno, je pravidlo tří: “Pokud máš nějaký problém, zkus hledat řešení ve skupince spolužáků, se kterými sedíš. Pokud se ti to nepodaří, obrať se na spolužáka z jiné skupiny a požádej ho o pomoc. Na učitele se obracej, až když všechny tyto možnosti selžou.” Je běžné, že se žáci domlouvají při zpracování úkolu ve skupině se spolužáky, se kterými sedí (děti sedí ve čtyřčlenných skupinách - vždy dvě lavice jsou spojeny proti sobě). Ani opisování nebo napovídání zde není při běžné práci zakázáno, pouze pokud probíhá test - to se opisovat nesmí. Děti jsou vedeny k tomu, aby za spolužáka práci nedělali nebo neprozrazovali hned řešení, ale pouze aby mu slovně poradili, jak na to.

Pokud se učitel potřebuje věnovat pouze jednomu z ročníků (nové učivo, kontrola práce), sejde se s nimi např. na koberci a dalšímu ročníku zadá samostatnou práci. Často však probíhá výklad učiva s oběma ročníky najednou. Bylo to tak využito ve většině hodin českého jazyka, matematiky či prvouky. Jeden ročník se seznamuje s novým učivem, další opakuje, co umí z minulého roku. Někdy starší žáci předvádějí postup (např. písemné násobení), který již znají, a „učí” tak své mladší spolužáky. Při shodném tématu je výuka diferencována obtížností učiva a typových úloh: každý z ročníků řeší procvičovací úlohy dle své učebnice nebo ve svém sešitu.

Při výuce výchov nebývá výuka z pohledu obsahu a učiva diferencována dle ročníků. Děti zde spolupracují na zadaném tématu nezávisle na ročníku, do kterého chodí (výtvarná výchova a pracovní činnosti). Pouze v hudební výchově je rozdíl v teorii, pokud je zařazena.

Rozdíl jsme vnímali v míře podpory pedagoga ve směru k dětem, ale ani tady nebylo zřejmé věkové hledisko, učitel spíše vycházel z toho, kdo ho právě potřebuje.

Při hodině smí děti pít a bez souhlasu učitele smí odcházet na WC. Zde však platí pravidlo, že ze třídy smí v jednu dobu odejít pouze jeden žák. V době, kdy se pracuje v centrech, smí děti i svačit. Nejedná se o hostinu, kdy si rozloží svačinu, ale mohou si zakousnout několik soust. Je to proto, že práce v centrech probíhá zpravidla v delších časových úsecích, než je hodiny v délce 45 minut. Pokud žák sdělí o hodinu (1. nebo 2. ročník), učitel mu zpravidla dovolí si něco málo sníst nebo doporučí se napít.

Během přestávek mají děti ve třídách hry a sportovní potřeby (stolní fotbal, velké míče, společenské hry). Pondělí je tzv. digitální den, kdy děti mohou si hrát na svých mobilních a herních zařízeních. Ostatní dny je o přestávkách toto zakázáno proto, aby si děti hrály i jiným způsobem. Během velké dopolední přestávky se děti mohou pohybovat po celé škole, mohou se navštěvovat ve třídách. V letním období děti chodí na tuto přestávku na školní zahradu, která je dobře vybavená. Zahrada je společná i pro mateřskou školu. Děti se zde setkávají navzájem od 3 do 11 let.

Pro zklidnění a ztišení používají všichni ve škole společné gesto - zvednutou ruku zavřenou v pěst. Toto je způsob, jak požádat ostatní o klid. O klid může požádat nejen učitel, ale většinou se stává, že jej vyvolá žák. V hodinách to nebývá potřeba, žáci se učí mluvit mezi sebou polohlasem již od 1. ročníku. Gesto je využíváno většinou o přestávkách, v jídelně, při přesunech a čekání na přesun do jiných prostor. Ostatní, pokud toto gesto vidí, zvednou ruku také - v tom okamžiku musí přestat mluvit. Tak se čeká, než si gesta všimnou všichni. Ten, kdo žádost vyvolal, akci ukončí a všem poděkuje. Jinak ve všech třídách mají stanovená třídní pravidla, ta se zpravidla podobají. Kladou důraz na to, aby pravidla byla formulována pozitivně.

Po ukončení vyučování odcházejí děti na oběd. Pokud je polední přestávka, mají možnost si hrát v některé třídě. Dozor nad žáky je pevně stanoven, avšak dodržuje se zpravidla jen o velkých a poledních přestávkách. Při přesunech je využíváno pravidlo, že učitel odvede své žáky, kam mají jít, nebo je odvede ten, kdo tam má cestu nebo je poblíž. Například při odchodu z jídelny do družiny (z přízemí do 2. patra) někdy odcházejí starší žáci sami po skupinách. Učitel je dole u šatny a při přechodu má děti "na doslech". Na chodbách se kolem poledne udržuje přirozeně klid, neboť vzhledem k přítomnosti mateřské školy by docházelo k rušení spících dětí. Děti ze základní školy zde do mateřské školy chodily a současné kamarády znají, takže i když jsou hlučné, což se v době spánku v MŠ hodně hlídá, zpravidla stačí malé připomenutí času a přirozeně se chovají klidně.

Věkové hranice stírá i školní družina, zde jsou v jednom oddělení děti od 1. do 5. ročníku. Nejstarší žáci jsou zde zřídka, ale někdy to rodiče z důvodu vlastní pracovní vytíženosti požadují. Školní družina nebyla předmětem pozorování.

6.1.2.2 Projektivní technika (pozorování z pohledu žáků)

Žáky v každé škole jsme požádali o popis života v jejich škole z pohledu malé mušky. Tento způsob jsme zvolili s ohledem na věk dětí a jim blízkou metodu personifikace. Při zpracování 17 získaných textů jsme se zaměřili na popisy klimatu ve škole a pocity žáků. Žádný z uvedených textů nebyl ve všech výpovědích negativní. Hodnocení negativních jevů (kluci se perou, vyhazování jídla v ŠJ atp.) se objevilo současně s pozitivními jevy (viz ukázka). Jevy, které se v popisech objevovaly více než jednou, byly následující:

- vzájemné vztahy žáků,
 - během přestávek (fyzické kontakty: praní i pošťuchování),
 - spolupráce v rámci třídy, žák základní školy a dítě v mateřské škole,
 - pomoc spolužáků,
 - uvědomění si nebezpečí (při strkání, křičení, praní),
- vztahy s dospělými
 - spolupráce žák - ředitelka školy,
 - pomoc učitele v hodině,
- činnosti a aktivity,
 - organizace výuky (centra aktivit),
 - ročníková práce,
 - činnosti v rámci přestávek (hry) a školní družiny (čtení, tvoření),
- školní jídelna,
 - jídelníček, oblíbená jídla.

V následující části předkládáme úryvky a komentáře z popisů žáků málotřídní školy.

„Právě jsem přiletěla do 5. třídy a vidím, jak se dva kluci perou a jak kluci plácají holky přes zadek. Poté letím do 3. třídy. Ale co se to děje? Ještě se tu učí. Tak letím zas do té páté. Tedy, ti jsou šikovní! Tak krásně si pomáhají - aha, oni mají centra, tak to je supr. Ted' poletím do jídelny. Jé, tady to krásně voní. Ochutnám. Mňam. Losos, to je dobrota. A v družině? Tam si krásně čtou po obědě pohádku. Do školky to dnes nestihnu. Nevadí, tak příště.”

„Právě jsem přiletěla do chodby u MŠ a vidím školáky křičet a malé děti kvůli tomu křiku nemohou spát. Letím za školáky do kuchyně a vidím u dětí na talířích lívance, které rychle

mizí a děti si jdou hned přidat. Vyletěla jsem z jídelny a vidím na záchodech v MŠ chlapečka kakat. Za chvíli zavolá: “Paní učitelko, prosím, utřete mě?” Paní učitelka přijde a utře ho. Letím po schodech nahoru do ředitelny a vidím paní ředitelku. Za chvíli za ní přijde Veronika z pátého ročníku a ptá se jí na ročníkovou práci.”

V popisech je zřejmý zájem a vztah k malým dětem z mateřské školy, která se nachází ve společných prostorách. V sedmi výpovědích se objevila pomoc mezi sebou navzájem (pomoc něco zvednout, podat atp.) či spolupráce v rámci výuky (prvouka, centra aktivit). Děti nepopírají běžné vztahy, které v sobě nesou prvky soupeření (bitka 2x či projevů zájmu), ale všímají si i situací, které jim jsou příjemné (viz využití citoslovcí Hurá! Jé! Super!). Role pedagoga zde byla uváděna v souvislosti spolupráce (pedagogové fungují jako konzultanti ročníkové práce, která byla v 5. ročníku právě aktuálním tématem, věnují se žákům při práci v hodině 3x). Zajímavý byl četný výskyt jevu spokojenosti s jídlem ve školní jídelně (8x).

6.1.3 VÝSLEDKY ROZHOVORŮ S PEDAGOGICKÝMI PRACOVNÍKY A VEDENÍM ŠKOLY

Při vedení rozhovorů s pedagogickými pracovníky a ředitelkou málotřídní školy jsme jako výchozí použili připravené otázky. Během rozhovorů se pak někteří z nich více či méně věnovali tématu, které je blíže zajímá a o kterém měli zájem nám říci.

6.1.3.1 Rozhovor s ředitelkou školy

Ředitelka málotřídní školy vidí současný potenciál v tom, že se škola bude prezentovat právě svou odlišností. *“Škola se v posledním období učí využívat svůj potenciál školy s malým počtem žáků a věkově smíšeným učením,”* jak uvádí ředitelka školy. *“Dlouhou dobu jsme stavěli na tom, že dokážeme to samé, co úplné základní školy v nedalekém městě. To nám ubíralo na zajímavosti a jedinečnosti. Nyní jsme se rozhodli jít jinou cestou, zejména proto, že dostupnost úplných základních městských škol pro místní občany a děti není problém. Musíme naopak nabídnout to, co právě ty velké školy nemají, abychom upevnili svoji existenci, která má v posledních letech vzrůstající tendenci - zvyšování počtu žáků.”* Jako to, co z jejího pohledu velké školy nemají, uvedla malý počet žáků ve třídách, aktivizující výukové metody³, klidné vzdělávací prostředí, podporu spolupráce, ale i výraznou míru individuálního přístupu k žákům. Jako zásadní podmínku úspěchu uvádí: *“Nejdůležitější je pro mě dobrý učitel. Ten je základem dobré školy. Být pedagogem na naší škole je náročná práce. Učitelé musí ve výuce využívat často roztráštěnou pozornost, aby se mohli věnovat nejen oběma ročníkům, které učí, ale všem žákům individuálně, v souladu s jejich vzdělávacími potřebami. Ne každý učitel to zvládá, proto najít a vyškolit pedagoga na málotřídce je velmi náročný a těžký úkol. Navíc se k nám z důvodu dostupnosti často moc lidí nehlásí. Pokud na učitele hned vychrlím: Začít spolu, integrovaná tematická výuka, týdenní plán nebo sebehodnocení, někdy nevědí, o co jde a jejich zájem klesá. Někdo si také myslí, že si u nás odpočine a nemusí se tak snažit jako ve městě. Opak je pravdou a pak tu dlouho nevydrží. Na druhou stranu při přijímání nikomu nezapírám, že je u nás těžká práce, která neskončí poslední vyučovací hodinou. Výuku prvouky podle témat místo podle učebnice první rok u nás zvládne málokdo. Naproti tomu se snažím pedagogům vytvořit ty nejlepší podmínky. Mají k dispozici například příjemné zázemí, pracovní pomůcky - notebook, vybavené třídy a hlavně se snažím udržet tu slibovanou pohodu - mají dost prostoru pro vlastní tvořivost, nestresují se časem, dozory jsou víceméně formální - děti se hlídají samy - škola není až tak velká, abychom museli nějak zvlášť omezovat pohyb. Ačkoliv mají velkou volnost, neznamená to, že bych neprováděla kontrolu jejich práce. Vidím se s nimi několikrát denně, vaříme si kávu z jedné konvice, vše si řekneme. Třídy mám všechny poblíž, takže dobře slyším, co se tam děje. Někdy si jdu do třídy pro nějakou pomůcku, takže vlastně dělám takové bleskové hospitace. To k poznání úplně stačí. Ve všech třídách také učím, takže vnímám, jaké mají děti návyky a jak se cítí.”*

³ Ve školním roce 2016/2017 ve všech třídách již vyučují podle vzdělávacího programu Začít spolu. Jednotlivé třídy se v minulých dvou letech postupně zapojovaly ve větší míře. Ve škole před tím realizovali většinou jen prvky tohoto programu (poznámka autora).

Ředitelka uvádí mimo jiné, jak je snadné ve škole předcházet konfliktům a problémovým situacím, jako je třeba záškoláctví. Jako důvod uvádí skutečnost, že se všichni dobře znají, znají své zvyklosti, setkávají se často i mimo školu: *“Tak dítě se cestou do školy například rozhodne, že do školy nepůjde. Spolužáci ho vidí, při zapisování docházky to hlásí nevinně učiteli, ten hned volá rodičům a zpravidla je dítě do chvíle ve škole.”*

Na otázku spolupráce žáků uvedla, že jednak škola výrazným způsobem začala používat program Začít spolu, kdy děti pracují v centrech v malých skupinách a výsledky jejich práce jsou výrazně ovlivněné spoluprací. Tu se děti učí i hodnotit. Děti si dle jejich slov také hodně pomáhají ve volném čase či při přesunech (společně hledají bačkory, „dohlíží“ na prvňáčky apod.). Ve škole mají fungující Žákovskou radu, která pořádá často zcela samostatně akce pro ostatní spolužáky (např. novoroční diskotéka a spaní ve škole). Kromě toho pravidelně ve škole připravují projekty napříč všemi ročníky (jedná se cca o pět takových projektů ročně).

Na těchto projektech také popsala spolupráci učitelů v této škole. Společné záležitosti projednávají každý týden na poradě. Vždy je co řešit nebo plánovat, ale spíše zde učitelé diskutují, vzájemně hledají možnosti, jak řešit některé situace, nebo připravují akce a tvoří i společné dokumenty (v 2. pololetí 2015/2016 pracovali na tvorbě společné části školního vzdělávacího programu). *„Zpočátku jsem se bála, že učitelé budou proti, nebo že budou porady považovat za zbytečné. Nakonec ale vnímám, že jsme rádi, že se sejdeme a v klidu probereme, co nás tíží nebo splníme nějaký společný úkol. I přesto, že organizační věci posílám emailem, na porady nám zbývá řada témat.“* Zpravidla je vždy jeden z učitelů určený jako zodpovědný za danou aktivitu (příprava akce, projektu, tvorbu IVP, organizace výletu atp.). Tento učitel má sice zodpovědnost, ale je na něm, které z kolegů osloví s konkrétním úkolem, popř. se kolegové sami nabízejí, jakou část úkolu zajistí. Pak se zapojí všichni, neboť je jich málo. Role zodpovědné osoby se osvědčila proto, že nyní učitelé nemají pocit, že toho „mají moc“, tedy že nemají tolik souběžných starostí najednou. Učitelé si dle jejich slov pomáhají navzájem - radí si při problémech s počítačem a technikou, sdělují si své zkušenosti a vyměňují názory na danou problematiku, půjčují si navzájem pomůcky či literaturu. Například při tvorbě ročního plánu nebo jeho hodnocení nebo při tvorbě týdenních plánů pro žáky atp. používají společný prostor na Google Disku - do společného dokumentu doplňují potřebné údaje. Ve škole také v loňském roce zavedli vzájemné hospitace, což ředitelka vnímá jako významný krok, nebo před několika roky začali realizovat vzdělávání pro celý pedagogický sbor a z individuálních kurzů mají učitelé povinnost předávat poznatky a případné materiály ostatním. To, že si navzájem občas donesou svačinu a občerstvení (např. někdo něco dobrého připraví), udělají si radost malým

dárečkem, svezou dojíždějícího kolegu domů, jdou společně do divadla, do kina nebo jen tak posedět či si uvaří a donesou kávu, vnímají ve škole jako běžnou věc.

Při otázce týkající se metod práce a organizace vyučování uvedla ředitelka: „Nyní je řada metod svázána s programem *Začít spolu*, kde se nám líbí, že děti pracují ve stejném čase na odlišných úkolech, používají své nápady a tvořivost nebo jsou odkázáni primárně na sebe a spolužáky ve skupině. Ale již dříve jsme měli např. celoroční témata⁴ a většina aktivit (projekty, výlety, výzdoba) se podřizovala tématu. Právě témata jsou při výuce u nás důležitá pro motivaci žáků z různých ročníků, kteří na tématu pracují společně. To, že se žáci přesto učí učivo v různé obtížnosti, poznáte podle nároků na samostatnou práci a zkoušení. Při výuce také hodně využíváme činnosti učení dle *Tvořivé školy* s významným podílem pomůcek (kartičky, manipulační materiál, kostky apod.). Snažíme se, aby při výuce byly aktivní děti a učitelé práci organizovali. Důležitá je u nás skupinová práce a kooperativní výuka. Když děti přejdou na druhý stupeň, často slýcháváme, že jsou hodně samostatné. Hodně střídáme uspořádání ve třídě, lavice si učitelé uspořádávají podle potřeby nebo pracujeme často na koberci. Pravidelně využíváme počítačové programy pro individuální práci žáků. Jako jedni z prvních jsme začali používat genetickou metodu výuky čtení, psaní písmen *Comenia Script* nebo matematiku prof. Hejného - tu jsme ale na čas opustili, stejně jako slovní hodnocení, abychom se s pokorou a po srovnání k těmto metodám vrátili. Na druhou stranu však musím uvést, že také učíme frontálně, čili chceme po dětech, aby zvládli násobilku nebo vyjmenovaná slova. A k tomu je nejlepší mechanické učení a dril.“ Z jejich slov bylo zřejmé, že se nebojí zavést nové způsoby práce, usilují o aktivní učení, při kterém se děti nebudou nudit a také to, že se pravidelně a často všichni vzdělávají.

6.1.3.2 Rozhovory s pedagogy

Téměř vše, co nám sdělila ředitelka školy, potvrdili i ve svých odpovědích pedagogové. Těm jsme pokládali také otázky, směřující ke konkrétní činnosti ve třídě. Na otázku týkající se individualizace vyučování uvedli: „*Věnujeme se individuálně žákům, kteří mají nějaké obtíže, a ty má téměř každý. Skoro si myslíme, že je přitahujeme, ale pak dojdeme ke zjištění, že ty děti tak dobře známe, že o nich víme opravdu všechno. A co nevíme, tak nám prozradí ony samy.*“ - „*V hodinách, když mají žáci samostatnou práci, tak si občas sednu k některému z nich a vysvětluji mu, co třeba nepochopil. Při centrech naopak zase pozoruji, jak se žáci projevují a na základě toho si připravují, co potřebují procvičovat nebo kde potřebují pomoci.*“ I učitelé

⁴ Témata vycházejí z integrované tematické výuky a průřezových témat (poznámka autora).

mají dobrý pocit z realizace programu Začít spolu, i když nepopírají, že se vše učí a dělají chyby.

Na otázku spolupráce uváděli učitelé, že rodiče navštěvují třídní schůzky i konzultace zpravidla všichni. Pokud nemohou ve stanoveném čase, dohodnou si jiný. Dalšími příklady zapojení rodičů byla například materiální podpora (různé dárky a dary), výjimečně chodí rodiče na brigády na školní zahradě, to spíše chodí z mateřské školy. Rodiče se účastní akcí pořádaných školou pro rodiče i děti, velmi oblíbená je Kuličková na jaře. Učitelé také uvádějí, že nejvíce mají rodiče chuť si s nimi povídat o dětech, často je oslovují i mimo školu, nebo se vzájemně setkávají na akcích v obci, na cvičení nebo v zájmové organizaci. V loňském roce začali rodiče aktivněji pracovat v rodičovském sdružení, pořádají např. školní ples nebo zajišťují programy u některých příležitostí (dětský den). *„Hodně se rodičům líbí naše týdenní plány, protože vědí o tom, co se děti ve škole učí. Rádi si čtou slovní hodnocení a sebehodnocení, které měsíčně sami nebo s dětmi píšeme. Máme nyní skupinu rodičů, kteří jsou opravdu velmi aktivní, dokonce chtějí se večer setkávat ve škole se mnou na neformálních diskuzích. Vlastně by si chtěli pořád povídat. Divíme se, že mají o čem.“*

Ohledně klimatu ve škole učitelé uváděli, že je ve škole většinou pohoda a klid, ale že jsou období, kdy neví, co dřív. Práci za ně nikdo jiný neudělá a nemohou se o ní podělit ve větším kolektivu. Pohodu kazí někdy pomluvy a fámy (v obci), příliš papírování nebo jednou za čas opravdu problematický žák nebo rodič. *„Není možné, abychom zde měli dlouhodobé konflikty. To by se nedalo pracovat a nedokážu si představit, jak bych se měla s takovou kolegyní potkávat. Pokud se něco přihodí, musíme se rychle udobřit. Není tu tolik míst, kam by se člověk mohl zašít. Asi bych tu nemohla pracovat, kdyby tu bylo dusno.“*

Při rozhovorech bylo vidět, že učitelé mezi sebou sdílejí řadu informací a kromě pracovní vytíženosti, které vychází z problematiky malé skupiny, si na nic nestěžovali.

6.2 ÚPLNÁ ŠKOLA

„Naše škola chce z každého žáka vychovat kulturního a zvědavého člověka, který svobodně myslí, poctivě pracuje, podporuje vztahy člověka k člověku a bude kvalitním občanem naší společnosti” (víze školy, ŠVP 2005)

6.2.1 ANALÝZA DOKUMENTŮ ŠKOLY

6.2.1.1 Profil školy

Úplná základní škola se nachází v městysi, ve kterém žije k 1. 1. 2015 celkem 1530 obyvatel (online). Sídlí ve dvou propojených budovách. Jednou z nich je historická budova z roku 1890, druhá byla postavena v letech 1982 - 1984. V obou budovách je celkem 13 kmenových tříd, dále multimediální třída, počítačová učebna a keramická dílna. Kromě toho má škola dvě tělocvičny (jednu menší a dále využívají jednu velkou, která nepatří škole, ale od obce ji škola má od 8:00 do 15:00 bezplatně pronajatou). Chodby jsou určeny k relaxaci a v šatně je k dispozici tenisový stůl.

I v této škole se v letošním roce přistavovalo patro nad novější budovou. Přibylo pět nových prostorných učeben a jedna menší na půlené hodiny (jazyky). Součástí přístavby je malé hřiště na střeše, kde mohou trávit děti přestávku. Žáci se tam chodí i učit, zejména v době velkých teplot, kdy je venku příjemněji. V nových prostorách je kabinet, kde je spousta úložných prostor pro učitele. Škola má také k dispozici venkovní učebnu, která je přes silnici v parku. Je to altán se stoly a lavicemi na sezení a nachází se v obecním oploceném parku.

6.2.1.2 Velikost školy, počty pedagogů a žáků

Kapacita školy je 300 žáků. V tabulce uvádíme počet tříd a žáků v úplné základní škole. Zaměřujeme se pouze na primární vzdělávání - na 1. stupeň, aby bylo možné data navzájem porovnat. Na úplné základní škole se na 1. stupni vyučuje 238 žáků v 11 třídách. Z tohoto počtu je sedm žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (dále jen SVP): mentální postižení - Downův syndrom, vývojové poruchy učení, vývojové poruchy chování, postižení s více vadami. Tři z těchto žáků mají asistenta pedagoga. Zůstali ve škole po zrušení praktické třídy. Pracují s nimi 3 asistentky (celkem asistují 48 hodin týdně; úvazek 1,200 ze 40 hodin pracovního týdne). Asistent pedagoga má v úvazku pouze přímou práci s dětmi. Jedna asistentka je pro chlapce s Downovým syndromem (21 hodin týdně včetně přestávek), který ve 4. ročníku a má vlastní IVP. Druhá asistentka je ve 2. ročníku (14 hodin týdně). A třetí asistentka je ve druhém 4. ročníku (13 hodin týdně).

TABULKA 3 POČET TŘÍD A ŽÁKŮ (ZDROJ VÝKAZY ŠKOLY)

	Počet tříd	Počet žáků	z toho žáci se SVP
1. ročník	2	50	0
2. ročník	3	61	1
3. ročník	2	42	3
4. ročník	2	41	3
5. ročník	2	44	0
Celkem 1. stupeň	11	238	7

Průměrný počet žáků na třídu je v úplné škole 21,63. Žáci se SVP tvoří v úplné škole 2,9% celkového počtu žáků 1. stupně. Naplněnost školy vzhledem k její kapacitě je 79%.

V následující tabulce uvádíme počty pedagogických pracovníků, opět na 1. stupni. Základním ukazatelem je hodnota počet učitelů (počet fyzických osob) a přepočtený počet učitelů na plně zaměstnané (počet se získá součtem pedagogických úvazků). Dále jsme sledovali počet asistentů pedagoga.

TABULKA 4 POČET PEDAGOGŮ (ZDROJ VÝKAZY ŠKOLY)

	Počet osob
Počet učitelů (fyzické osoby)	12
Přepočtený počet učitelů na plně zaměstnané (úvazky)	10,6
z toho počet nekvalifikovaných pracovníků	2
Asistenti pedagogů (fyzické osoby)	3
Přepočtený počet asistentů na plně zaměstnané (úvazky)	1,2

Z výše uvedených dat vyplývá, že zcela nekvalifikovaní pedagogové na 1. stupni tvoří na úplné základní škole 18,8%. Na jednu třídu z jedenácti tříd připadá 0,96 úvazku učitele. Na jednoho pedagoga vychází 22,45 žáka.

6.2.1.3 Školní vzdělávací program

I zde jsme ve školním vzdělávacím programu (ŠVP) sledovali témata, která se vztahují k výzkumnému problému: otázky počtu žáků, spolupráce, organizace vzdělávání, věkově smíšené učení a klima školy (bezpečné prostředí).

Problematika počtu žáků: V ŠVP je uvedeno, že škola má jednu speciální praktickou třídu. V současné době je již zrušena. Dále je uvedeno, že *“Škola je spádovou školou pro okolní obce a pro okolní neúplné školy. Naši školu navštěvují také žáci, kteří si tuto školu vybrali v našem regionu a raději dojíždí.”* Z uvedeného vyplývá, že škola je spádovou pro okolní obce. Dále do ní přestupují žáci z 5. ročníku neúplných škol.

Klima školy, spolupráce: Škola o sobě uvádí dále uvedené informace, které jsou v ŠVP nazvány jako *“Priority pedagogického sboru:*

- *“škola je orientována na žáka, na službu žákům, rodičům, veřejnosti*
- *škola podporuje aktivitu, tvořivost žáků, kvalitní znalostní cíle jsou vyrovnané s cíli osobnostními, sociálními a dovednostními*
- *ve škole je pozitivní klima, stanovený řád, disciplína, morálka a systém hodnot*
- *ve škole převládá optimismus, lidský přístup, podpora s oceněním dobré práce, důvěra a očekávání úspěšného zvládnutí*
- *škola má kulturní prostředí, které je pro žáky motivační*
- *škola podporuje spolupráci, učitelé se celoživotně vzdělávají a mají kolegiální a profesionální interakci*
- *demokratické vedení, které zdůrazňuje vzdělávací cíle školy*
- *vedení školy, účinně, týmově řídí školu, zná sbor, vztahy a komunikace probíhají s vědomím sociálních rolí*
- *vedení školy adekvátně hodnotí učitele, vzdělává se*
- *vedení školy motivuje učitele v jejich dalším vzdělávání a odborném růstu a vytváří jim pro něj podmínky*
- *ředitel školy provádí každoročně se zaměstnanci kariévní pohovor*
- *učitelé mají možnost se účastnit formulace školních pravidel a utváření klimatu školy*
- *učitelé se ztotožňují s cíli výuky a spolupracují při jejich realizaci*
- *učitelé adaptují výuku pro potřeby žáků, opravují nepochopení, používají různé techniky a strategie*
- *učitelé cítí odpovědnost za výsledky vzdělávání*
- *učitelé vycházejí z předpokladu, že se všichni žáci mohou vzdělávat*
- *učitelé vycházejí z předpokladu, že rozhodující pro výsledky vzdělávání je kvalita školy a výuky, nikoli jejich domácí zázemí*
- *učitelé dokáží být flexibilní k množství témat při výuce, výběru vyučovacích metod*
- *učitelé jsou moderní osobnosti mající přehled o současném světě a moderním způsobu života, žáci je respektují*
- *učitelé vystupují jako autority reprezentující modely chování a jednání*
- *interakce učitel-žák, žák-žák, má vysokou úroveň*
- *škola komunikuje úspěšně s rodiči a okolní komunitou, vytváří společenství podporující školu“*

Výše uvedené formulace považujeme za velmi zavazující, zejména ve vztahu k osobnosti učitele, který je zde prezentován téměř jako dokonalá bytost.

V další části tohoto dokumentu byly vymezeny cíle, které se orientují zejména na žáka a jeho profil. Vyzdvihují také z pohledu klima školy důležitost bezpečného prostředí. *„Motivační název školního vzdělávacího programu „Učíme se pro život“ nás zavazuje k možnosti uspokojovat potřeby žáků a požadavky rodičů a k vytvoření těchto priorit pro žáky:*

- chceme, aby u nás ve škole bylo dobře žákům i učitelům*
- chceme být prosperující školou moderního stylu*
- cílem je společný zájem poznávat, prožívat a tvořit v bezpečném prostředí vně i uvnitř školy*
- zastávat 4 principy učení: učit se znát; učit se, jak na to; učit se žít a učit se být*
- chceme, aby z naší školy odcházeli žáci, kteří budou schopni se socializovat, celoživotně se vzdělávat, budou schopni asertivně komunikovat a reálně zhodnotí své možnosti na trhu práce.”*

Po provedené analýze potřeb žáků, požadavků rodičů a možností školy bylo zaměření upřesněno dle dokumentu Školní vzdělávací program pro základní vzdělávání do těchto priorit:

- 1) Poskytovat základní vzdělání žákům od šesti do sedmnácti let zaměřené na využití získaných schopností a dovedností pro život.*
- 2) Podporovat rozvíjení schopností a dovedností žáků ve školních i mimoškolních aktivitách.*
- 3) Rozvíjet komunikační schopnosti v mateřském jazyce i v cizích jazycích (anglický jazyk od prvního ročníku, navýšení disponibilních hodinových dotací anglického jazyka, výběr ze tří možností u předmětu Další cizí jazyk).*
- 4) Rozvíjet komunikační dovednosti žáků v informačních a komunikačních technologiích (navýšení disponibilních hodinových dotací informační a komunikační technologie od třetího ročníku).*
- 5) Rozvíjet komunikační dovednosti žáků v sociálních vztazích (vyjádření vlastního názoru – školní parlament, třídní samosprávy, jednání na obecním úřadu, s představiteli spolků, s řediteli firem apod., prezentace příspěvků v měsíčníku Soutok Davle, Ekotým)*
- 6) Podporovat vzájemnou spolupráci a komunikaci mezi spolužáky*

- 7) *Rozvíjet praktické dovednosti v práci s laboratorní technikou v rámci předmětu Člověk a svět práce v 7. ročníku.*
- 8) *Rozvíjet pohybové dovednosti v rámci předmětu tělesná výchova – navýšení hodinové dotace z disponibilní časové dotace v 1. ročníku.*

Organizace a metody vzdělávání: Ve vymezených strategiích výuky byla opakující se obecná tvrzení, co vše škola dělá (*“podporujeme, směřujeme, vedeme, propojujeme...”*). Hledali jsme konkretizaci těchto postupů - pedagogické metody. Mezi postupy se tak objevilo: *„zadáváme úkoly, při kterých žáci uplatňují znalosti z více předmětů současně, umožňujeme žákům vybrat si práci ve skupinách, dvojicích nebo samostatně, zadáváme úkoly s možností volby postupů, zadáváme úkoly, při kterých žáci vyhledávají a zpracovávají informace z různých informačních zdrojů, kde si mohou ověřit správnost svého řešení (úsudku), realizujeme projekty, jejichž podstatou je řešení vzniklého problému, minimalizujeme metodu frontálního vyučování a přecházíme k aktivizujícím metodám, učíme žáky prezentovat a publikovat své myšlenky (školní časopis, rozhlasová hlášení, prezentace), podporujeme skupinovou výuku a kooperativní vyučování, využíváme dramatizaci k sociálnímu učení, podporujeme vzájemnou pomoc žáků, nacvičujeme formou dramatizace účinné postupy proti násilí, šikaně, netoleranci, demonstrujeme na konkrétních modelových příkladech pozitivní a negativní projevy chování, třídíme odpad ve třídách i na škole, realizujeme projekty, které vedou žáky k myšlení v globálních souvislostech.”* Z výše uvedeného vyplývá, že snahou školy je uplatňování aktivizujících organizačních forem i pedagogických metod. Objevují se zde takové metody jako je projektové vyučování, skupinová práce a kooperativní výuka. V hodnotících kritériích v ŠVP jsou uvedena také kritéria hodnocení metody skupinové práce zaměřená na podíl na práci skupiny, držení se tématu, navrhování myšlenek a nápadů, uznání, zapojování druhých, komunikace a celkový dojem.

Hodnocení chování je nazváno jako tzv. sankční řád, ve kterém jsou přesně vymezeny sankce, avšak o pochvalách zde není žádná zmínka. Ohledně zajištění základních potřeb je v ŠVP uvedeno následující: *“Žák je uvolněn na WC v době výuky – pokud to nezneužívá! Žák má právo v době vyučování dodržovat pitný režim – pokud to nezneužívá!”*

Spolupráce (žáci, učitelé, rodiče): Mezi vybranými “službami” školy je ve školním vzdělávacím programu uvedeno např. *“utuzuje vzájemné vztahy (učitel-žák, žák-žák, učitel-rodiče) – na bázi důvěry a spolupráce; spolupracuje s rodiči i prostřednictvím školské rady – spolupráce se školní družinou, školním klubem; spolupráce se zřizovatelem; žáci se prezentují na veřejnosti; koordinátor EVVO spolupracuje s ekotýmem, který je složen ze zástupců*

kmenových tříd a pořádá každoročně Ekofest; vytváří z žáků harmonické osobnosti, návštěvy kin, divadel – KMD; výchovné další kulturní akce; pečuje o zdraví žáků a učí je, jak pečovat o své zdraví; ochraňuje své žáky před patologickými jevy, podporuje projekty společnosti Člověk v tísni; učí a podporuje žáky ve vyjádření vlastního názoru – školní Parlament, třídní samosprávy, jednání na úřadu městyse, s představiteli spolků, s řediteli firem apod., prezentace příspěvků v měsíčníku; podporuje vzájemnou spolupráci a komunikaci mezi spolužáky; akce: Mami, tati, pojďte si hrát – Velikonoce, Vánoce, pobyty s rodiči u moře, zimní sporty, letní cyklistika, karnevaly apod.; dny otevřených dveří pro rodiče s možností sledovat výuku ve třídách, zájmová činnost o přestávkách: využití stolů na stolní tenis.”

V rámci výchovných a vzdělávacích strategií je dále v ŠVP uvedeno, že škola podporuje spolupráci všech členů pedagogického sboru, kteří si navzájem pomáhají, vyměňují si zkušenosti a nápady, otevřeně komunikují a respektují práci ostatních.

V dokumentu ŠVP škola o sobě uvádí, že na škole působí Školská rada, která má 6 členů. Pro rodiny pořádají akce Mami, tati, pojďte si hrát – Velikonoce, Vánoce, dále pobyty s rodiči u moře, zimní sporty, letní cyklistika, karnevaly, školní ples apod. Konají se také Dny otevřených dveří pro rodiče s možností sledovat výuku ve třídách.

V rámci městyse spolupracují s dalšími organizacemi: zastupitelstvo, knihovna, Policie ČR, TJ, jezdecká stáj, Sbor dobrovolných hasičů, jazyková škola Lundonia, ZUŠ, Povltavská fotbalová akademie, o.s. Meta (výuka žáků s odlišným mateřským jazykem).

Na akce Ekotýmu, které pořádá škola pro žáky, mohou přijít i rodiče. Ti také většinou pečou moučníky do kavárničky. Jinak škola nepořádá akce, které jsou určeny i pro rodiče.

6.2.1.4 Poskytování informací

Škola pro své rodiče zajišťuje několik způsobů, jak mohou získat informace o dění ve škole. Přímý kontakt mají rodiče s pedagogy v době před vyučováním nebo po vyučování po předchozí dohodě. Tato forma je však výjimečná a často se tak děje pouze při nutnosti řešení problémů žáků. Další možností jsou rodičovské schůzky, které se konají dvakrát ročně (říjen, duben). Těmto třídním schůzkám předchází pedagogická rada. Probíhají v jednotlivých třídách, kde jsou na úvod rodiče informováni třídními učiteli o důležitých plánech a aktivitách školy, dále učitel předá informace o chodu své třídy, poté je otevřena diskuze. Po skončení společné části je třídní učitel k dispozici pro individuální konzultaci o jednotlivých dětech, hovoří se hlavně o prospěchu dětí, o jejich pokroku, problémech, chování. V této škole byl zjišťován

zájem rodičů o možnost tripartit (schůzky učitel, žák, rodič), ale ani rodiči ani učiteli tento návrh nebyl přijat.

Zdrojem písemných informací je řada komunikačních kanálů: emailové zprávy, sms, webové stránky školy, profil školy na sociálních sítích, školní nástěnky a možnost zveřejňovat informace a články v místním městském měsíčníku. Forma komunikace mezi učiteli a rodiči je na rozhodnutí jednotlivých učitelů. Emailové zprávy využívají na 1. stupni z jedenácti učitelů pravidelně pouze tři učitelé (týdenní plány, pravidelné zprávy o probíraném učivu, informace o domácích úkolech), další tři pedagogové informují hromadným emailem rodiče nepravidelně, pokud je potřeba sdělit důležitou informaci (akce třídy). Ostatní pedagogové z 1. stupně nemají vytvořenou skupinu svých rodičů a neposílají hromadné emaily, nekomunikují touto cestou, pouze reagují na emaily od jednotlivých rodičů. Upřednostňují písemné zprávy v žákovské knížce. Pokud se informace týkají všech rodičů základní školy, tyto informace jsou zveřejněny na webu školy, kam je ukládá ředitelka školy. Stejným způsobem se rozepisují informace o kroužcích. Zprávy SMS jsou zpravidla využívány k omlouvání žáků. Někteří pedagogové rodičům svých žáků poskytují soukromá telefonní čísla. Pokud nechtějí, rodiče mohou žáky omlouvat na školní telefonní číslo a paní hospodárka omluvu vyřídí. Někteří rodiče i přesto, že jsou nastavena pravidla pro volání na soukromý telefon, tuto možnost zneužívají (volání do hodiny, v pozdních hodinách, řešení nedůležitých věcí). Na nástěnkách v družině školy, kam mají rodiče přístup, jsou umístěny povinné informace a plakáty k aktuálnímu dění (pozvánky na akce školy, informace o výskytu vši, informace o prodejních výstavách ve škole atp.).

6.2.1.5 Formy spolupráce s rodiči a jinými subjekty

Formy spolupráce v úplné ZŠ jsou různé úrovně. Tato spolupráce by se dala rozdělit do tří rovin: akce v rámci jednotlivých tříd, akce v rámci družiny a akce celoškolské.

V rámci tříd se v této škole na 1. stupni pokouší o spolupráci s rodiči pouze dvě učitelky (ve vztahu k této práci uvádíme, že původně pracovaly v málotřídní ZŠ). Umožňují návštěvy rodičů ve výuce, využívají pomoc rodičů při výtvarných projektech a organizují vánočních besídky ve svých třídách. Úspěšnou akcí bylo sjíždění řeky na kánoích. Tyto akce byly ostatními učiteli vnímány jako ohrožení, nadbytečné aktivity, které by třeba chtěli i ostatní rodiče po nich.

Zájem vzbuzují i tradiční akce družiny, na kterých se organizačně podílejí vychovatelky z družiny, učitelé ZŠ i rodiče: Dýňobraní (společně se dlabou dýně, vyrábějí a ochutnávají se pochoutky z dýní a děti si mohou vyrobit společně s rodiči zajímavé výrobky. Výtvary a recepty

dobrot si mohou účastníci odnést domů, vydlabané dýně pak zdobí interiér školy. Další tradiční akcí je „Mami, tati, pojd'te si hrát“. Tato akce se koná dvakrát do roka – na Vánoce a na Velikonoce. Jedná se o společné tvoření a vyrábění u příležitosti svátků.

K akcím, které pořádá škola, patří Vánoční zpívání při rozsvícení vánočního stromu a dále projekty, které napříč všemi ročníky připravuje Ekotým. V roce 2015 se podílel na Vánočním zpívání, které bylo spojeno s adventními trhy, kavárnou a módní přehlídkou modelů z odpadních materiálů „Skládka fashion day“. Později, na školním plese, se konala dražba těchto modelů.

Organizačně nejnáročnější akcí se stal Ekofest. Tato akce se koná při příležitosti Dne Země a zapojují se do i obec a okolní spolky.

6.2.2 VÝSLEDKY POZOROVÁNÍ

6.2.2.1 Den v úplné škole

Nyní se na základě pozorování, které probíhalo pět samostatných dnů během školního roku, pokusíme popsat “den” v úplné základní škole. Zařadili jsme zde jevy, které jsou pro školu typické, pokusíme se postihnout pravidla a rituály, které ve škole fungují. Poukážeme některé prvky z vyučování.

Pro žáky 1. - 3. ročníků je škola otevřena od 7:00 – 7:45, kdy mají možnost pobýt v ranní družině. Tu zajišťují vychovatelky školní družiny. Zde si mohou hrát, číst si, učit se a nasnídat se, pokud to doma nestihli. Děti navštěvující školní družinu mají vlastní šatnu, která se přes den zamyká. Děti nemusí nosit klíče ke skříňkám. Pro ostatní žáky se škola otevírá v 7:40. Hned při vstupu jsou zamykatelné skříňky. Žáci 1. stupně mají jednu skříňku pro dvě osoby, na druhém stupni má již každý žák skříňku sám pro sebe. Žáci se v tomto prostoru přezují, odloží si oblečení a odcházejí do svých tříd. Od 7:40 začínají učitelům dohledy na chodbách a v šatně. Každý učitel má povinnost 100 minut dohledů týdně. Žáci si během malých přestávek mohou dojít na záchod, připravit se na další hodinu. Mají zakázáno opouštět své podlaží. Během velké přestávky mohou chodit po celé škole, například jít na nové malé venkovní hřiště, v šatně je k dispozici stůl na ping-pong a stolní fotbal. Obojí je hodně využíváno. Běžně je na chodbách i ve třídách o přestávkách veliký hluk. Chybí zde klidové odpočinkové zóny (např. knihovnička, křesla, relaxační koutek).

V 8 hodin začíná vyučování. Vyučování se řídí pevně stanoveným rozvrhem. Vyučovací hodina trvá 45 minut. Zvoní pouze na začátek vyučovací hodiny, konec hodiny si vyučující a děti hlídají sami. Na této škole zkoušeli zvonění zcela vypustit, ale žáci na vyučování chodili

pozdě. Proto na základě dohody na žákovském parlamentu bylo obnoveno zvonění jen na začátek hodin.

Děti a učitelé se zdraví povstáním žáků při vstupu učitele do třídy. Není to však pravidlem zcela u všech učitelů. Někteří se se žáky pozdraví ústně. Ale všichni povstanou, pokud při vyučování vstoupí do třídy jiný dospělý (učitel, rodič, ředitel, atd.).

Žáci jsou rozděleni do tříd podle ročníků. Na prvním stupni ve školním roce 2015/2016 jsou vždy dvě paralelní třídy s označením A a B. Pouze ve druhém ročníku jsou třídy tři (A, B, C). Pedagogové vyučující v paralelních třídách spolupracují v rámci plnění tematických plánů a obsahu učiva. Navzájem si sdělují, co zrovna probírají a hlídají se navzájem, aby nedošlo k velkému zpoždění vzhledem k tematickým plánům. Vyměňují si zkušenosti, nápady na výuku. Jednou ročně zde probíhá srovnávání v českém jazyce a matematice. Učitelky společně vytvoří testy, které zadají oběma třídám. Samostatně to oznámují dle sebe. V minulých letech vedení zjišťovalo, jak moc se výsledky testů liší. Ovšem výsledky nebyly dále využívány, tak se od této praxe pravděpodobně upustí.

Více, než mezi sebou v ročníku, probíhají interakce jiných tříd, které se setkávají na základě vzájemných (blízkých) vztahů jednotlivých učitelů. Nejedná se však o vrstevnické učení, které sledujeme, ale setkávají se při výletech, akcích školy, oslavách dětských dnů, čarodějnic, či Halloweenu.

Přibližně dvakrát do roka jsou pořádány akce, kde spolupracuje celá škola. Jsou to akce Ekotýmu, které jsou velmi náročné organizačně, ale mají velký úspěch. Tento rok proběhla akce Robot z elektroodpadu. Každá třída z donesených vyřazených elektrospotřebičů vyrobila jednoho i více robotů. Společně vymysleli příběh, jak se jejich robot dostal až do ZŠ Davle. Popsali, co všechno umí, z čeho je vyrobený. V určený den se sešla vždy jedna třída 1. - 3. ročníku se třídou 4. - 9. ročníku. Vzájemně si roboty představili, navštívili se ve třídách a potom probíhal společný program, který si jednotliví třídní předem vzájemně domluvili. Někteří si vymýšleli další příběhy robota, někdo měl připravený kvíz, který se týkal robotů, někdo se díval na film Roboti. Na úplný závěr se všichni roboti vystavili na školním dvoře, kam byli pozváni i rodiče. Proběhlo hlasování o nejlepšího robota. A aby to nikomu nebylo líto, každý robot získal nějakou cenu (miss robotka, největší robot, atd.). Byla to velmi podařená akce, kde se měli možnost setkat žáci z celé školy. Tato akce byla opravdu organizačně náročná, ale nebyla přijata celým učitelským sborem s nadšením. Někteří měli pocit, že jsou zdržováni od práce, že dělají „něco navíc,“ že je to zbytečná práce. Ale tito učitelé byli spíše výjimkou. Celkově aktivity Ekotýmu (třídění odpadu, ekologické aktivity) hodnotí pedagogové jako takové, které

zachraňují mimoškolní dění navenek školy. Informace o realizaci každoroční akce otevřené veřejnosti se objevují i na Facebooku školy.

Všimáme si, jak vypadají třídy a jak probíhá výuka. Ve škole je jedenáct tříd prvního stupně. Už podle rozestavení lavic můžeme usuzovat, kde se stále používá hlavně frontální výuka. Z jedenácti tříd je v šesti třídách klasické uspořádání lavic - ve třech řadách, čelem k tabuli. Ve dvou třídách z jedenácti je uspořádání, které podporuje skupinové aktivity – vždy dvě lavice otočené směrem k sobě, žáci sedí po čtyřech (2. B, 5. A). Dvě třídy mají uspořádané lavice do kruhu, kde na sebe vzájemně všichni vidí (4. B, 5. B).

Při procházení školou výuka v některých třídách probíhá s otevřenými dveřmi. Z jedné třídy se ozývá pouze učitelka, která stojí u tabule. Ve třídě je ticho. Děti sedí v lavicích, dívají se čelem k tabuli, pozorně poslouchají výkladu učitelky. Zapisují si do sešitů podle tabule. Z 5. A je naopak slyšet rozhovory dětí, které pracují v pěti skupinách. Pouze v této třídě se využívá činnostní učení a projekty, kombinované s integrovanou tematickou výukou. Jako ukázkou paní učitelka předložila myšlenkovou mapu realizovaného tématu „Poklady Země“, kterému se ve třídě věnovali v měsíci říjnu 2015. V dalších čtyřech třídách využívají učitelky činnostní učení. Jedná se o učitelky, které prošly kurzem. Hodně se využívají pomůcky pro děti, samy si je vytváří (kartičky, výukové plakáty k prvouce, obrázky ke slabikám, matematické smyčky, stále něco stříhají, lepí, ...) Tři z nich pracovaly dříve na málotřídní škole. Potvrzují, že využívají hodně svoje zkušenosti. Ta byla zrušena v roce 2013. Děti i učitelé přestoupili do této sledované úplné školy.

V 1. třídě jsme měli možnost sledovat výuku matematiky a českého jazyka s prvky činnostního učení. Při matematice se jednalo o aktivitu se čtverečky papíru, počítání s kartičkami, které mají na druhé straně výsledek pro okamžitou kontrolu, v českém jazyce děti hrály hru Bingo a přiřazovaly slabiky k obrázkům. Obě hodiny byly z hlediska organizačního vedeny frontálně.

Ve třídách je minimální vybavení, chybí hlavně knihy - dětské, beletristické, encyklopedie, také vybavenost odbornou literaturou je velmi malá. Téměř všechny odborné knihy jsou vlastnictvím jednotlivých učitelů. V jedné třídě má paní učitelka vybavenou knihovnu odbornými a dětskými knihami z vlastních zdrojů v počtu cca 300 knih a roztríděnou podle předmětů (5. A). Všude chybí nábytek, police na knihy, počítače, dokonce byly z hygienických důvodů odstraněny koberce. Koberce budou v nejbližší době nahrazeny hygienickými podložkami. Ve většině tříd je maximálně police nebo skříň s výtvarným vybavením, děti mají v policích uloženy kufříky na výtvarnou výchovu. Některé pomůcky si

mohou vypůjčit na 2. stupni, kartičky s úlohami si laminují a vyrábějí sami. Na zdech vidí naučné plakáty (vyjmenovaná slova, vzory podstatných jmena atp.). Počítač a interaktivní tabuli na prvním stupni mají k dispozici pouze čtyři třídy. Další interaktivní tabule je k dispozici v počítačové učebně, kde se ale vyučuje informatika, takže se tam každá třída dostane maximálně dvakrát týdně. V případě potřeby si po domluvě vyučující vyměňují třídy.

Na druhou stranu jsou třídy vkusně vyzdobené výtvarnými pracemi žáků a je zřetelná kreativita jednotlivých učitelek. Třídy jsou i barevně vymalované, nepůsobí stroze. Dle zvyklostí se vždy malují jen budoucí první třídy. Pouze nové učebny v přístavbě jsou zatím bílé. Jsou ale nové a to působí příjemně. Dveře v této budově jsou žluté a celkový dojem prostor je svěží.

Na 1. stupni si většinu předmětů vyučují třídní učitelé v kmenových třídách. Pouze anglický jazyk a tělesnou výchovu vyučují oboroví učitelé. Zbytek hodin, podle úvazku, prvostupňoví učitelé vyučují na 2. stupni – hudební výchovu, občanskou výchovu, výchova ke zdraví apod. Z důvodu, aby si žáci prvního stupně zvykali na jiné učitele, učí nějaký předmět jiný, než třídní učitel (tak se stane, že jeden učitel nemá ve své třídě hudební výchovu a má ji v jiné prvostupňové třídě). Tato praxe však většině vyučujících nevyhovuje a uvažuje se o zrušení této praxe.

Výuka probíhá podle rozvrhu čtyři - pět vyučujících hodin. Po skončení vyučování si žáky, kteří chodí do družiny, vyzvednou vychovatelky a odvedou je na oběd. Ostatní mohou odejít na oběd samostatně, poté mohou do 13:45 hrát ping pong, fotbálek, mohou pobývat v prostorách šaten, kde je do této doby zajištěn dohled. Poté se budova zamyká, dál je možno vcházet do budovy družinovým vchodem. Družina je vybavena elektronickým vrátným. Rodiče, kteří si vyzvedávají děti, zazvoní, nahlásí své jméno a vychovatelka pošle dítě do šatny. Družina je rozdělena do tříd podle ročníků a podle tříd. Setkávají se dohromady při pobytu venku.

V této škole je velký výběr z kroužků a má zde prostory také LŠU. Velkou výhodou je možnost, že žáci jsou vyzvednuti v družině a do družiny se také vrací. Tím odpadá rodičům starost o přepravu na kroužek a o bezpečnost dětí. Na výběr mají děti ze sportovních kroužků (sportovní hry, gymnastika, moderní tanec, dětská jóga), jazykových (převážně angličtina), uměleckých (netradiční výtvarné techniky, keramika) a zájmových (včelařiči, šachy, logické a deskové hry).

6.2.2.2 Projektivní technika (pozorování z pohledu žáků)

Jak jsme již uvedli v popisu metod výzkumu, zvolili jsme v případě žáků 1. stupně projektivní techniku pozorování. Žáci popisovali dění ve škole z pohledu malé mušky, což se domníváme, že tento postup je bližší této věkové skupině více. Předpokládáme, že děti sdělí tímto způsobem o životě ve škole více a bez přímého ovlivňování, než by mohly skupinové rozhovory a dotazování.

V úplné škole jsme získali 49 výpovědí. Pět z nich nemělo žádnou výpovědní hodnotu, neobsahovaly žádný konkrétní popis, děti je pojaly spíše jako záznam pohybu mušky či sled citoslovcí.

V ostatních výpovědích jsme pozorovali výskyt následujících jevů:

- vnímání práce dospělých (v ředitelně se pracuje na počítačích, ředitelka s někým mluví - zástupce, školník; učitelka je hodná, učitelka něco hledá, podpora asistenta, ve sborovně pijí kávu), zejména často děti popisovaly chování školníka (dozor, pohlavek, jeho přísnost, ale i dobrý vztah k dětem - jeden z žáků mu pomáhal sekat trávu),
- hodnocení školní jídelny a jídel (fronty na jídlo),
- vzhled prostor (nelíbí se hygienické zařízení, fleky na zdi, líbí se květiny, výzdoba)
- porušování či dodržování pravidel (houpání na židli x vzorně sedí, tajné hraní, svačení či pití v hodině, neposlechnutí učitele, přebíhání ulice mezi auty),
- činnosti ve výuce (vybíjená při TV, zkoušení a případný úspěch či neúspěch, diktát z angličtiny, „speciální“ učení, dílna čtení) či hry ve školní družině.

Významně (30x) se ve výpovědích objevovala negativní sdělení (alespoň jedno sdělení), často děti uváděly, co se jim nelíbí a co by si přály jinak: *„hodnocení bych chtěla slovy, protože se mi známky nelíbí; chtěla bych začínat školu v 9 hodin, nebaví mě vstávat; když to doděláme, tak si můžeme číst nebo kreslit; o malou přestávku se nesmí do šatny; naopak nenávidím diktáty, protože mi nejdou; jiné učitelky na supl se mi nelíbí, protože je většinou neznám a neví, jak nás učí naše p. učitelka; paní učitelku na AJ nemám ráda, protože si myslím, že známkuje nespravedlivě; líbilo by se mi, kdyby nezvonilo“* apod.

V následujících ukázkách popisů jsou uvedeny popisy klimatu - pocitů bezpečí nebo naopak negativních pocitů, vycházejících z vnímání nadměrného hluku a množství dětí v úplné základní škole. Jako dominantní se v řadě textů objevoval popis organizačních částí, kdy děti

přicházejí do školy, mají přestávky nebo jdou domů. V patnácti případech ze 49 (31%) byla tato sdělení pouze negativní:

„Před školou ráno: vidím, jak děti říkají, že se buď těší do školy, nebo netěší. Když školník otevře dveře, všichni se rvou do dveří. U skříněk vidím kluka, jak strká do holky.“

„Je 8:45. Na chodbě je boží dopuštění. Všichni běhali a křičeli. V tom přišla paní učitelka a rázem byl klid. Letěla jsem za ní do třídy. Nevím, co říct. Holky sedí na svých místech a kluci, no hrůza! Ještě jsem neviděla ve třídě hrát vybíjenou. V počítačové učebně jsem viděla jen horory. Byl pátek, třináctého.“

„V. B, hukot. Děti si nadávají, posmívají se jeden druhému, smějí se a jsou nešťastní, kvůli posmívání. Je malá přestávka, děti na chodbě moc nejsou, jelikož si dovoluji nepřístojnosti ve třídě.“

„Zalítávám od třídy k třídě a vidím, jak žáci mají na lavicích učebnice a některý knihy, někteří se houpou a někteří vzorně sedí, někteří tajně svačí a někdo si dokonce tajně hraje (paří) na mobilu nebo na tabletu.“

Naopak, v případě žáků jedné ze sledovaných 5. tříd se objevovala pozitivní sdělení: *„třída je hezká a jsme rád, že sedím u okna, které mohu s dovolením otevřít; v lavicích sedíme po skupinkách, to se mi líbí; máme tu spoustu knížek, po práci si je čteme; každý pátek máme dílnu čtení, na tu se těším; ve škole se mi líbí, když sedíme ve skupinkách; těším se na informatiku; baví mě projekty a sestavování robotů; ráno si povídám se školníkem; baví mě psát příběhy.“* Jak bylo z popisů zřejmé, existují rozdíly mezi třídami.

6.2.3 VÝSLEDKY ROZHOVORŮ S PEDAGOGICKÝMI PRACOVNÍKY A VEDENÍM ŠKOLY

Rozhovory s pedagogy a ředitelkou byly vedeny během návštěv ve škole. S pedagogy o přestávkách, ředitelka si, stejně jako v předchozí škole, vyhradila čas.

6.2.3.1 Rozhovor s ředitelkou školy

Na otázku klimatu ve škole se ředitelka školy vyjádřila: „*Jsme relativně malá, ale úplná devítiletá škola. Stále známe všechny děti – víme, kdo kam patří, jak prospívá. U většiny dětí známe rodinné prostředí, zájmy. Máme v rámci možností malé obce slušnou podporu od zřizovatele, relativní volnost ve směřování školy, dobře spolupracujeme s místní komunitou. Máme stabilní učitelský tým a příjemné školní klima.*” (Ř)

Dále jsme se zeptali, jaké metody, formy a organizační způsoby práce jsou v její škole nejčastěji používány. Uvádí, že projektové vyučování a skupinová práce. Frontální výuku nezmiňuje.

Ředitelka školy o svých učitelích sděluje: „*Učitelé jsou z mého pohledu různých kategorií:*

a) *Kvalifikovaní, s delší praxí – řemeslo ovládají, mají sebedůvěru, neboť vyučili generace dětí, nejsou otevření novým metodám, postupům a obsahům vzdělávání. Přesto děti naučí, zvládnou komunikaci s rodiči, vedení prakticky nezatěžují.*

b) *Kvalifikovaní, se střední praxí – řemeslo umí, rádi se vzdělávají, sami si vyhledávají nové věci, sdílejí je s kolegy. Dokáží poradit ostatním. S rodiči komunikují dobře, nestydí se přijít za vedením s návrhem, s podnětem i s problémem.*

c) *Kvalifikovaní začínající – nadšení z práce se mísí se skepsí z finančního ohodnocení, učí se komunikovat uvnitř školy i s rodiči, často se dostávají do konfliktních situací z neznalosti a nezkušenosti. Relativně zatěžují vedení školy – potřebují radu, podporu a občas je nutné řešit jejich chyby směrem k rodičům a žákům.*

d) *Nekvalifikovaní – chtějí učit, ale nemají studium, přesto je potřebují, nemám jiné. Někteří jsou výborní, jiní naopak nesoudní. Kus od kusu.*”

Na otázku, jak zajišťuje ředitelka školy dětem pocit bezpečí, odpovídá: “*Často chodím mezi zaměstnance jen tak – zeptám se, jak se mají, co se jim dnes povedlo, problémy chytám hned při jejich vzniku. Snažím se vybudovat v lidech pocit důvěry – že mohou kdykoli přijít a najdeme společně řešení problému.*”

6.2.3.2 Rozhovory s pedagogy

Pedagogy pro rozhovory jsme vybírali náhodně, v souvislosti s naším pozorováním ve škole. Základním kritériem byla dobrovolnost a ochota odpovídat na otázky. Ty byly zaměřené ve vztahu k výzkumnému problému a stanoveným předpokladům.

Jak z rozhovorů obecně vyplývá, největší úskalí úspěchu má škola ve svých učitelích. Sami často uvádějí, jaké jsou mezi nimi rozdíly. *“Přesto všechno mě práce ve školství baví. Tedy lépe řečeno, baví mne práce s dětmi. Ráda bych učila i nadále, bohužel neustálá komunikace s rodiči a vyjednávání mne hrozně zmáhá. Říkám si, jestli mám zapotřebí někomu neustále vysvětlovat své pedagogické postupy, neustále se „usmívat“ a odesílat „slušné“ emaily, když vím, že rodiče mají k něčemu výhrady. Některé kolegyně celkem pochopitelně vzdaly pokusy o nějaké nadstandardní akce pro děti, protože se nechtějí dohadovat. Odučí si své a jdou domů za svými rodinami. Občas tomuto postoji rozumím.”* Z uvedeného je zřejmé, že uvedená respondentka se maximálně věnuje své práci, avšak spolupráci s rodiči nebo iniciativu kolegů nad rámec povinností vnímá negativně. Další dvě dotazované učitelky uvedly, že spolupráce s rodiči je zatím dobrá nebo *„běžná a vstřícná“*.

Spolupráce mezi učiteli je vnímána také různě: *„Spolupráce je bídná. Pouze mezi některými - alespoň s paralelkou. Tam mám naplánovanou akci!”* Naproti tomu jiná učitelka uvedla, že spolupráce existuje ve sborovně, avšak v paralelce je nulová. Další kolegyně uvedla: *„Spolupráci učitelů na naší škole vnímám jako setrvalý a nutný proces a pomoc. Vede k obohacení učitelů i žáků. Všichni se tak máme možnost setkávat s jinými způsoby práce, s novými aktivitami a je to velmi inspirativní.“* Všechny dotazované si spolupráci s kolegy představují na úrovni přípravy společných akcí nebo spolupráce mezi třídami. Dle dalšího popisu pedagogů vyplynulo, že jejich spolupráce probíhá v několika skupinkách. Jak uvádí jedna z učitelek 1. stupně: *„Máme tu několik skupinek. To je asi normální, když jsme tak velký kolektiv. V těch skupinkách učitelé spolupracují. Máme tu ale několik učitelek, které si jedou po svém a s nikým nespupracují. Na 1. stupni máme ty skupinky dvě: skupina služebně mladších a skupina služebně starších. Naštěstí se potkáváme zřídka, takže nejsou problémy.”* Pedagogové se scházejí pravidelně jednou za čtrnáct dní na poradách. *„Někdy ovšem nemůžu odjet ani v jednu hodinu. To, když máme nějakou odpolední akci (zápis, třídní schůzky, pedagogickou radu, kroužky), ale nejčastěji pracovní poradou, která je každých čtrnáct dní, a letos navíc začíná až v 13:30. Tuhle poradou považuji v podstatě za zbytečnou, hlavně v pravidelném sledu, protože někdy opravdu není co řešit a jen mluvíme o připravovaných akcích a ostatních věcech, o kterých si můžeme přečíst v týdenním plánu. Daleko rozumnější by mi připadalo, svolávat takovou schůzi jen tehdy, když je jí třeba, protože jsme všichni (učitelé) po pracovním dni opravdu unavení.”* Další formou spolupráce mezi pedagogy je společná tvorba a kontrola tematických plánů. *“Na chodbě nebo v kabinetě se zeptáme, kde ostatní jsou v učivu a jak dlouho se tématu ještě budou věnovat. Tematické plány děláme společně na*

začátku roku. Záleží, jak si kdo navzájem sedne. Třeba ve druhých třídách spolu učitelky kamarádí, plánují potom společné akce, domlouvají se na konkrétních náplních hodin, vzájemně si vyměňují materiály. S mojí kolegyní toto nejde. Je uzavřená a nepřístupná.”

Na otázku týkající se individualizace vyučování jsme získali následující odpověď: „Individualizace probíhá přirozeným způsobem, žáci s podobnými zájmy a způsoby práce se sami vyhledávají při párových a skupinových činnostech. Nadanější pak sami iniciují nové úkoly, pomalejší vyhledávají jiné způsoby práce. Tento proces podporuji a navrhuji dětem možnosti uplatnění.“ Naproti tomu nám jiná kolegyně sdělila: „Děti jsou spíše "kusem", než individualitou. Individualita je spíše potlačována, nebo na ni není v početných třídách prostor.“ Další učitelka uvedla, že individualizace u ní ve třídě probíhá dle možností, potřeb a stávající úrovně žáků ve skupinách.

Kolik času věnují žákům v hodinách, nedokázaly učitelky odpovědět: „Většinou odhadnu čas, který dětem věnuji, obtížnější situace je u dětí s jazykovou bariérou.“ Stanovit čas pro ně bylo obtížné. Případně uvedly, že nad uvedenou problematikou nepřemýšlely, proto ji nevnímají a nesledují. Tato otázka by v případném rozšířeném výzkumu požadovala jiný způsob sledování a záznamu, než rozhovor.

Ohledně spolupráce žáků se učitelky vyjádřily: „Střídám docela často skupinovou i práci ve dvojicích (někdy losováním, někdy svobodnou volbou dětí).“ Na bližší specifikaci otázky dodala, že pojem často vnímá asi tak jednou až dvakrát týdně. Jiná její kolegyně (učitelka 2. ročníku) uvedla: „Někdy volím pár (skupinu) já, jindy děti. Partnery ke spolupráci dětem cíleně střídám. Při vzniklých problémech asistuji u jejich řešení. Rychlejší žáci mohou pomoci svým spolužákům, pokud jim to dovolí.“ Učitelky také hovořily o formách spolupráce mezi třídami: „Například se třídy spolu dívají na pohádku, vymalují omalovánku a nakonec z toho udělají plakát. Ale to se týká jen některých učitelek. Ostatní nad tím přemýšlejí, vymyslí něco smysluplného. Třeba čtvrtáci vymysleli postavu skřítky a popsali, jak vypadá. Popis předali druhákům. Ti podle popisu skřítky nakreslili a obrázky předali pak třetákům, kteří ke každému vymysleli nějaký příběh. Na závěr proběhlo společné setkání, výstava a předčítání.”

Na otázku používaných metod a pedagogických postupů, které učitelky používají, zaznělo: „Nejčastěji používám frontální výuku, párové a skupinové činnosti, projektové vyučování, tematické dílny.“ Další kolegyně uvedla, že používá kooperativní učení a tutoring. I následující odpověď zněla velmi progresivně: „Používám skupinové, kooperativní, frontální, a aktivizační učení, projekty nebo prezentace žáků.“ Vzhledem k tomu, že u dotazovaných pedagogů jsme sledovali i výuku, je možné konstatovat, že právě učitelka, která velmi

zasvěceně hovořila o nových metodách a při sledované hodině začlenila práci ve dvojicích, při rozhovoru potvrdila, že frontální výuka je její nejčastější učební styl. Ptali jsme se na frontální výuku, kterou ředitelka neuvedla jako častou metodu, avšak při pozorování ve škole jsme ji zaznamenali jako často (v téměř všech hodinách) používanou metodu. Po rozhovorech s učitelkami používá frontální výuku víceméně téměř každá, což ale není nic špatného, pokud ji doplňují ještě řadou dalších forem. Jedna z dotazovaných z učitelek potvrzuje, že jinou formu nevyužívá, protože dle jejich slov: *“Nemám čas si s dětmi hrát, musí se pořádně učit. Například učit matematiku metodou Hejného se mi nelíbí. Žáci se nenaučí normálně počítat. Jako násobilku a tak.”* Jsou zde však i učitelé, kteří se snaží dávat dětem možnost sebekontroly, sebehodnocení, učí děti pracovat s chybou (chyba je vítána). Jak uvádí učitelka v rozhovoru: *“Baví mě používat metody kritického myšlení, matematiku podle metody prof. Hejného, činnostní vyučování, skupinové vyučování. Ráda jezdím na kurzy, kde se mohu naučit něco nového. Vzhledem k tomu, že často supluji v ostatních třídách, mám srovnání, jak různé třídy reagují na skupinovou výuku. V některých třídách je velmi těžké skupiny vytvořit, žáci se při práci neumí dohodnout, rozdělit si práci. To hned poznám, že nejsou zvyklí ve skupině pracovat a spolupracovat. Převažuje zde soutěživost. Také jsou ale třídy, kde stačí podle určitého klíče rozdělit skupiny, děti neprotestují, rozdělí si práci, spolupracují mezi sebou, podporují se. Jsou na tuto formu výuky zvyklí.”*

Na otázku realizace vrstevnického učení odpověděly následovně: *„Vrstevnické učení ve třídě nejde, občas spolupracuji s nižšími i vyššími ročníky na různých projektech (na ŠVP, lyžařku, Den Země, kde jsou promíchané věkové skupiny dětí).“* Další dotazovaná odpověděla: *„Vrstevnické učení je pro moji třídu vzácné. Setkali se s ním při patronaci šesté třídy, ale je to ojedinělý projekt.“* Poslední dotazovaná odpověděla pouze, že ano. Odpověď dále nechtěla rozvádět.

Z odpovědí učitelek vyplývalo, že prožívají ve škole často stressové situace, zejména pokud musí stihnout dozory, nebo pokud nemají za celé dopoledne volnou přestávku - opět díky dozorům. Ty jim pravděpodobně způsobují významnou zátěž, o které všechny hovořily. *„Klima školy vnímám jako spěch a nervozitu.“* Další na otázku nechtěla odpovědět. Jedna z kolegyň avšak také uvedla, že *„Klima ve škole mi vyhovuje, je kreativní, setkávám se téměř vždy s podporou okolí.“*

Při rozhovoru s pedagogy, jsme k otázce o klimatu školy položili doplňující otázku, která se týkala některých specifík uvedených ve školním vzdělávacím plánu - omezení pití a používání WC nebo další zvyky (pozdrav povstáním). Dle slov jedné z učitelek je v ŠVP toto

napsáno kvůli konkrétním jedincům - jednotlivým žákům, kteří “volnost” pití a používání WC zneužívali - odcházeli na WC hned po zazvonění nebo mají lahev s pitím stále u pusy. Zajímalo nás to ve vztahu k žákům a jejich pocitům týkajících se klimatu školy. Právě k pozdravu povstáním jiná učitelka uvedla, že ji toto ruší při výuce a připadá jí to nepřirozené. „*Ony samy děti to nemají zažité, ale prostě se to u nás ve škole dodržuje. Tak jsme se spolu dohodli, že při příchodu dospělého povstanou, a tím ho pozdraví. Ale jestli vstanou, to nechávám na nich. Moc návštěv naštěstí nechodí. Když mají děti skupinovou výuku, tak si návštěvy ani nevšimnou. Neměla jsem s tímto přístupem problém s vedením.*”

6.3 VÝSLEDKY DOTAZNÍKŮ ŽÁKŮ

Žákům obou škol byl předložen dotazník zaměřený na zjišťování klimatu ve třídě a jejich prožívání školního života. Dotazníku se účastnilo 23 žáků z 3. - 5. ročníku málotřídní školy a 91 žáků 3. - 5. ročníku úplné základní školy.

Při dotazování žáků na jejich pocit ze života ve třídě celkem 73,9% žáků málotřídní školy odpovědělo, že život ve třídě s třídním učitelem je pro ně jen a jen příjemný nebo většinou příjemný. Žádný z žáků neuvedl, že je tento pocit nepříjemný nebo většinou nepříjemný. V úplné škole má příjemný pocit 62,5% žáků a 7,1% žáků uvedlo nepříjemný pocit.

TABULKA 5 POSOUZENÍ KLIMATU TŘÍDY (ZDROJ DOTAZNÍK ŽÁCI)

Život ve třídě s třídním učitelem	Úplná základní škola	Málotřídní základní škola
Je jen a jen příjemný.	12,55%	26,10%
Je většinou příjemný.	49,95%	47,80%
Jednou je tak, jindy jinak.	30,40%	26,10%
Je většinou nepříjemný.	7,10%	0,00%
Je vždy jen nepříjemný.	0,00%	0,00%

Vnímání obtížnosti učení nemusí vždy znamenat, že je učení celkově obtížné. Závisí na schopnostech jednotlivých žáků a jejich pocitu. Vzhledem k tomu, že pocit obtížnosti (velmi obtížné a většinou obtížné) byl na obou školách u žáků vyrovnaný (úplná škola 43,60%, málotřídní škola 43,50%), jedná se o otázku, která nemá další význam při porovnávání škol.

TABULKA 6 VNÍMÁNÍ OBTÍŽNOSTI VÝUKY (ZDROJ DOTAZNÍK ŽÁCI)

Vnímání obtížnosti učení	Úplná základní škola	Málotřídní základní škola
Je velmi obtížné.	4,10%	0,00%
Je pro mne většinou obtížné.	39,50%	43,50%
Není pro mne obtížné.	46,20%	43,50%
Je to lehké.	10,50%	13,00%

Při vzdělávání usilují učitelé zpravidla o motivaci žáků. Snaží se přiblížit žákům učivo tak, aby je zajímalo, aby je učení ve škole bavilo. Toto se daří lépe v málotřídní škole, kdy pozitivní odpověď vyjádřilo celkem 95,70% žáků. Pouze malé množství žáků se o učení nezajímá a většinou se nudí. Naproti tomu žáci v úplné škole mají zájem o učení v 82,05%, což je méně, než v málotřídní škole. V této škole také 6,55% žáků vyjádřilo, že do školy chodí nerado a stále se nudí.

TABULKA 7 ZÁJEM O UČENÍ (ZDROJ DOTAZNÍK ŽÁCI)

Zájem o učení	Úplná základní škola	Málotřídní základní škola
Cítím se soustředěný a o vše se zajímám.	15,20%	30,40%
Celkem se zajímám, ale občas se nudím.	66,85%	65,30%
Moc se nezajímám, většinou se nudím.	11,50%	4,30%
Nerad sem chodím, stále se nudím.	6,55%	0,00%

Nakolik odpovědi na otázku: „Jak tvrdě pracuješ ve srovnání s ostatními ve třídě?“ jsou ovlivněny sebevědomím žáků z odpovědi nelze zjistit. Zajímavé je, že žádný žák ani z jedné školy nepotvrdil, že je nejpilnější. Ačkoliv žáci z málotřídní školy častěji uvedli, že se mohou srovnávat s nejpilnějšími žáky, tento rozdíl je vyrovnán v další odpovědi - jsem průměrně pilný. Naopak 4,3% žáků z málotřídní školy se ohodnotili, že jsou nejméně pilní a že skoro nepracují.

TABULKA 8 VNÍMÁNÍ PRACOVITOSTI (ZDROJ DOTAZNÍK ŽÁCI)

Pracovitost žáků	Úplná základní škola	Málotřídní základní škola
Jsem nejpilnější, pracuji lépe než ostatní.	0,00%	0,00%
Mohu se srovnávat s nejpilnějšími žáky.	26,05%	39,10%
Jsem průměrně pilný.	68,40%	52,30%
Patřím mezi nejméně pracující žáky.	5,55%	4,30%
Jsem nejméně pilný, skoro nepracuji.	0,00%	4,30%

V této otázce šlo o zjištění, nakolik žáci respektují pokyny svého učitele, jak moc ho poslouchají při zadávání práce. V této otázce má více odpovědí často / velmi často málotřídní škola (82,7%). Můžeme se domnívat, že odpovědi vyjadřují nutnost organizační situace, kdy žáci musí sledovat zadání úloh učitelem, neboť v další části hodiny se může věnovat další skupině (ročníku) a oni jsou odkázáni na to, jak pozorně poslouchali. Žákům na úplné škole se daří pracovat podle pokynů učitele v 65,9%.

TABULKA 9 PRÁCE PŘESNĚ PODLE POKYŇŮ UČITELE (ZDROJ DOTAZNÍK ŽÁCI)

Práce podle pokynů učitele	Úplná základní škola	Málotřídní základní škola
Velmi často.	18,80%	39,10%
Často.	47,10%	43,60%
Málokdy.	29,40%	13,00%
Téměř nikdy.	4,70%	4,30%

To, že málotřídní škola podporuje spolupráci žáků a že je z pohledu žáků vzájemná pomoc žádoucí, vyplynulo i ze žakovských dotazníků. Celkem 86,9 % žáků málotřídní školy vnímá, že učitelé vždy nebo většinou podporují a vítají vzájemnou pomoc při práci v hodině a při plnění zadaných úkolů. Naproti tomu žáci z úplné školy se na této odpovědi shodli v 39,9%. žádný z dotazovaných žáků ani na jedné škole také nevyjádřil, že učitelé nikdy nepodporují spolupráci.

TABULKA 10 PODPORA SPOLUPRÁCE ZE STRANY UČITELŮ (ZDROJ DOTAZNÍK ŽÁCI)

Podpora spolupráce ze strany učitelů	Úplná základní škola	Málotřídní základní škola
Vždy podporují a vítají.	20,10%	65,20%
Většinou podporují a vítají.	19,80%	21,80%
Někdy vítají, jindy ne.	45,20%	13,00%
Většinou nepodporují.	14,90%	0,00%
Nikdy nepodporují.	0,00%	0,00%

Pozitivní odpovědi na tuto otázku jsou opět na obou školách vyrovnané: úplná škola 47,65%, málotřídní škola 47,8% . Pouze žáci z úplné školy uvedli (3,15%), že jejich třída je na tom po srovnání s ostatními třídami o hodně hůře.

TABULKA 11 VNÍMÁNÍ PRACOVITOSTI VE SROVNÁNÍ S JINÝMI TŘÍDAMI (ZDROJ DOTAZNÍK ŽÁCI)

Srovnání s jinými třídami	Úplná základní škola	Málotřídní základní škola
Mnohem lépe.	19,50%	13,00%
O trochu lépe.	28,15%	34,80%
Asi tak stejně jako ostatní.	39,00%	47,90%
Ne tak dobře jako některé třídy.	10,20%	4,30%
O hodně hůře.	3,15%	0,00%

Stejně tak další otázka, zjišťující četnost vzájemné pomoci při školní práci, potvrdila dřívější údaj o tom, že učitelé podporují spolupráci žáků. Celkem 87% žáků málotřídní školy odpovědělo, že si pomáhají často a velmi často, naopak na úplné škole tuto odpověď vyjádřilo pouze 54,25% žáků a 40,2% jsou toho názoru, že si žáci ve třídě pomáhají málokdy.

TABULKA 12 VZÁJEMNÁ POMOC ŽÁKŮ VE TŘÍDĚ (ZDROJ DOTAZNÍK ŽÁCI)

Vzájemná pomoc při práci ve třídě	Úplná základní škola	Málotřídní základní škola
Velmi často.	11,70%	26,10%
Často.	42,55%	60,90%
Málokdy.	40,20%	8,70%
Téměř nikdy.	5,55%	4,30%

Opět převahu pozitivních odpovědí v následující otázce měli žáci z málotřídní školy: 82,6% potvrdilo časté přátelské vztahy ve třídě a žádný žák neuvedl, že přátelské vztahy ve třídě nejsou. Pocit častého výskytu přátelských vztahů je na úplné škole vyjádřen 72,8%.

TABULKA 13 PŘÁTELSKÉ VZTAHY MEZI ŽÁKY (ZDROJ DOTAZNÍK ŽÁCI)

Přátelské chování mezi žáky	Úplná základní škola	Málotřídní základní škola
Velmi často.	10,65%	4,30%
Často.	62,15%	78,30%
Málokdy.	21,70%	17,40%
Téměř nikdy.	5,55%	0,00%

Na základě výsledků dotazníků můžeme konstatovat, že žáci málotřídní školy se více než žáci úplné školy cítí ve své třídě příjemně, mají větší zájem o učení, pracují častěji přesně podle pokynů učitele, ze strany učitelů vnímají významně výrazněji podporu spolupráce a sami uvádějí, že si častěji pomáhají. Také více vnímají své vztahy jako přátelské. V ostatních zkoumaných oblastech jsou data na stejné, či podobné úrovni (vnímání obtížnosti učiva, hodnocení píle a pracovitosti, vnímání úspěšnosti ve srovnání s ostatními třídami ve škole).

6.4 VÝSLEDKY DOTAZNÍKŮ PRO RODIČE ŽÁKŮ

Dotazníky, které jsme předložili rodičům, sledovali několik oblastí zájmu ve vztahu k výzkumným předpokladům. Těmito oblastmi je klima školy, vztah rodičů ke škole a její hodnocení a spolupráce se školou. V rámci spolupráce jsme si všimli zejména oblasti osobních kontaktů, sdílení informací a aktivity školy směrem k rodičům a rodině vůbec.

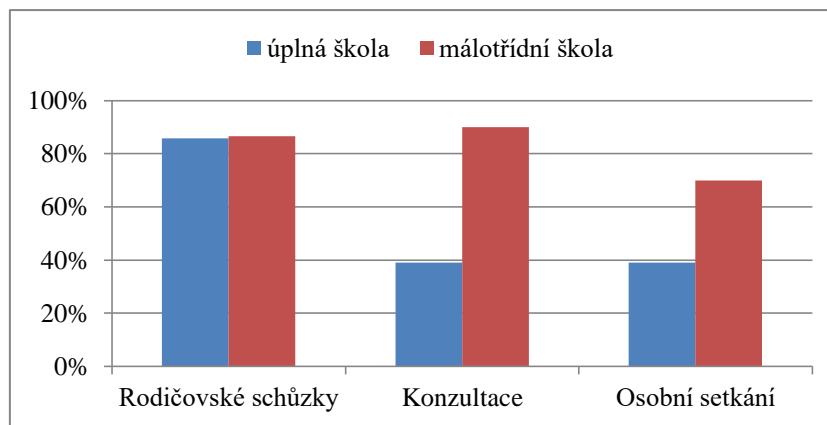
Jak jsme již uvedli v metodologii výzkumu, některé položky v dotazníku byly podmíněně jednou ze škol. Pro výzkum nejsou důležité, proto je neuvádíme.

Při vyhodnocení odpovědí jsme sledovali pozitivní odpovědi „vždy“ a „téměř vždy“ jako jeden celek. Uvádíme proto jejich souhrn v každé sledované škole.

Nejprve se budeme věnovat spolupráci rodičů a školy ve formě osobních kontaktů. Sem řadíme rodičovské schůzky, konzultace a osobní setkání s učitelem. Účast rodičů na akcích školy jsme zpracovali samostatně.

TABULKA 14 TABULKA OSOBNÍ KONTAKTY (ZDROJ DOTAZNÍK RODIČE)

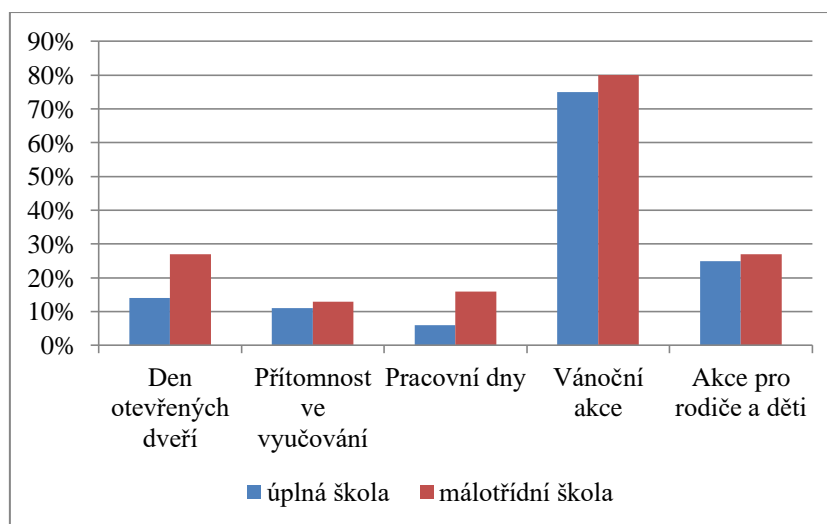
Preference zdrojů informací ze strany rodičů	Úplná základní škola	Málotřídní základní škola
rodičovské schůzky	86%	87%
konzultace s rodiči (a žáky)	39%	90%
osobní kontakt s učiteli	39%	70%



GRAF 1 - OSOBNÍ KONTAKTY (ZDROJ DOTAZNÍK RODIČE)

Z výše uvedeného vyplývá, že rodiče na málotřídní škole využívají uvedené formy osobní spolupráce častěji, zejména pak osobní setkání a konzultace. Rodičovské schůzky jsou vnímány oběma skupinami rodičů podobně.

Dále jsme zpracovali data z navštěvovaných akcí, což vnímáme jako reprezentaci dalších forem spolupráce se školou.



GRAF 2 ZÁJEM O AKCE (ZDROJ DOTAZNÍK RODIČE)

Na obou školách pořádají tradiční akce, jako jsou oslavy Vánoc. Tyto akce jsou nejvíc navštěvovány. Na málotřídní škole nabízejí pak další akce, jako jsou odpolední kavárničky pro rodiče (besedy na dané téma). Ty však jsou v začátku a z dotazovaných rodičů se účastnili pouze dva. Dalšími akcemi je Školní akademie, Den rodiny a Kuličkíada nebo školní ples. Na úplné škole naopak pořádají akce pro rodiče a děti v rámci školní družiny. To na málotřídní škole nedělají, školní družina je zapojena do všech akcí školy.

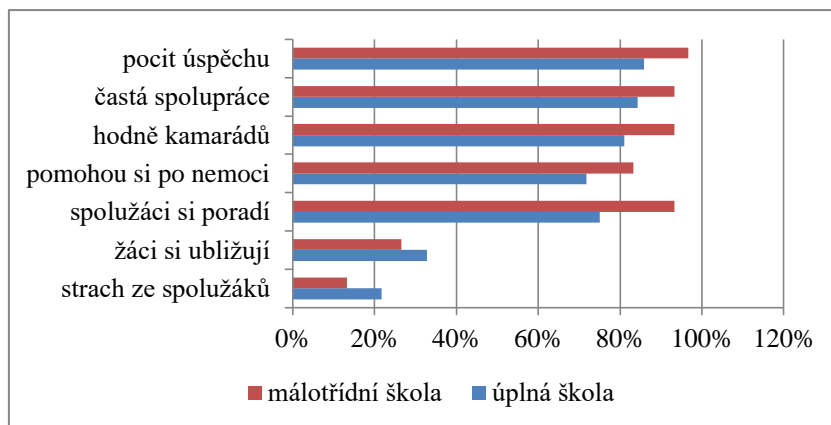
Důvody, proč některé akce rodiče žáků málotřídní školy nenavštěvují, jsou podobné: pracovní vytíženost, nedostatek času, hlídání mladších dětí. Důvody, proč se rodiče účastní: *“zajímá mě, jak probíhá výuka a pokud mohu, snažím se pomoci na brigádě; aby mé dítě vědělo, že se o něj zajímám; zájem o dění ve škole, tvorbu a práci dětí, pedagogů; podpora žáka a školy, potřebné informace o škole a novinkách; akce navštěvuji z důvodu zábavy a možnosti využití volného času se svým dítětem.”*

Na úplné základní škole komentovali rodiče své odpovědi o účasti na akcích takto: *„Jako doprovod mého dítěte navštěvuji některé akce, až bude samostatnější, bude je navštěvovat samo. Rozsvěcení stromku na parkovišti nebo na schodišti před školou nemá absolutně žádnou atmosféru, a tak uvažuji do budoucna, že se účastnit nebudeme. Možnost účastnit se vyučování je určitě zajímavá.”* Nejčastějšími důvody pro to, že rodiče akce školy nenavštěvují, je pracovní vytíženost a nedostatek času. Také se objevily stížnosti na nedostatečnou informovanost. Důvody, proč rodiče akce navštěvují, jsou: trávení času se svým dítětem, pro radost, blíže poznat jak učitele, tak spolužáky dítěte (potažmo jejich rodiče), podpořit akci, kde vystupuje mé dítě, radost ze zapojení do dětských aktivit, propojení se školním kolektivem, účast na lokálních akcích aj.

Další část dotazníku se vztahovala k pocitům žáků. Zprostředkovaně, pomocí odpovědí rodičů, zde chceme ověřit podporu spolupráce na škole. Použili jsme otázku „Učení a vztahy ve škole“. Opět jsme sledovali souhlasné odpovědi: „rozhodně souhlasím“ a „spíše souhlasím“.

TABULKA 15 VZTAHY ŽÁKŮ VE ŠKOLE (ZDROJ DOTAZNÍK ŽÁCI)

Vztahy žáků ve škole	Úplná základní škola	Málotřídní základní škola
Strach ze spolužáků	22%	13%
Žáci si ubližují	33%	27%
Spolužáci si poradí	75%	93%
Pomohou si po nemoci	72%	83%
Hodně kamarádů	81%	93%
Častá spolupráce ve škole	84%	93%
Pocit úspěchu ve škole	84%	93%



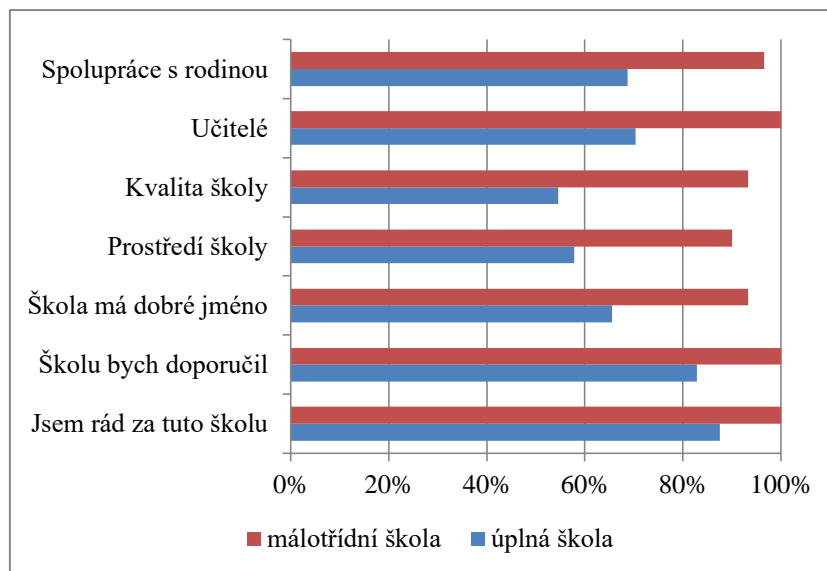
GRAF 3 VZTAHY ŽÁKŮ VE ŠKOLE (ZDROJ DOTAZNÍK RODIČE)

Předpokládáme, že rodiče, kteří se dotazníku zúčastnili, mají zájem o dění ve škole a jsou nositeli zprostředkovaných informací od svých dětí. Jejich vyjádření vzhledem k věku žáků považujeme pro náš výzkum také za významné. Opět je však spolupráce žáků a vzájemná pomoc nebo pocit úspěchu významnější na málotřídní škole, než na škole úplné.

Ve vztahu ke klimatu školy a celkovému vnímání školy rodiči jsme vybrali některé zásadní otázky: spokojenost s tím, že dítě chodí do dané školy, rodiče by školu doporučili známým, dobré jméno školy, prostředí a hodnocení kvality školy, učitelů a spolupráce s rodinou. Z dotazníku jsme opět zpracovali odpovědi, které patřily mezi „rozhodně souhlasím“ i „spíše souhlasím“. V případě použití stupnice jsme použili součet prvních tří úrovní z deseti možných.

TABULKA 16 DOJEM ZE ŠKOLY (ZDROJ DOTAZNÍK ŽÁCI)

Dojem ze školy (klíma)	Úplná základní škola	Málotřídní základní škola
Jsem rád za tuto školu	88%	100%
Školu bych doporučil	83%	100%
Škola má dobré jméno	66%	93%
Prostředí školy	58%	90%
Kvalita školy	55%	93%
Učitelé (vstřícnost)	70%	100%
Spolupráce s rodinou	69%	97%



GRAF 4 DOJEM ZE ŠKOLY - KLIMA (ZDROJ DOTAZNÍK RODIČE)

Pozitivní byla v případě málotřídní školy i vyjádření o škole v otevřených otázkách: *“Jsme velice spokojeni se školou i jejím přístupem ke vzdělávání dětí i zábavnou formou. Jsem velmi spokojená. S výukou ve škole jsme spokojeni.”* (DR) Neobjevil se žádný významný projev nespokojenosti. Naproti tomu kromě také kladných vyjádření, pár rodičů v úplné škole vyjádřilo, že nejsou se školou spokojeni, nebo že uvažují o úplné změně školy: *“Na některé otázky se těžko odpovídá, protože škola se poslední roky stává trezorem, a tak tam jdete jen jednou či dvakrát za rok. Komunikace s vedením je pouze emailová a jen " k věci". Moje dítě je ve druhé třídě a bude mít od září čtvrtou učitelku. To není dobrá vizitka školy. Na schůzkách se půl hodiny probírá, kdo koupí školní pomůcky, místo aby se řešilo studium a znalosti našich dětí. Půl roku byly děti ve školce ve Hvozdnici, kde v podstatě neměly tělocvik, a když se vrátily do školy, tak je pan učitel, kvůli údajně nekázni několika dětí, nechal chodit celou hodinu po schodech nahoru a dolů. To mi nepřipadá jako správný pedagogický přístup. Chápu, že najít dobrého učitele je v dnešní době těžké, ale udržet si ho ještě těžší.”* (DR) *“Přestože nemám škole co zásadního vytknout, děti jsou v podstatě spokojené, ale vadí mi rodičovské hromadné schůzky a v podstatě nemožnost běžně se setkat s učitelem a dítětem při profesionální schůzce - i když se dá domluvit, ale není to běžné. Také mi vadí právě to, že děti jsou hodně vedené k soutěživosti, ambicím a málo ke spolupráci a pomáhání. Líbí se mi alternativní systémy vzdělávání bez známkování, se slovním hodnocením a podporou individuálního rozvoje a uvažujeme i o přestupu jinam.”*

S ohledem na návratnost dotazníku z obou škol je z uvedeného přehledu zřejmé, že celkově vnímají rodiče málotřídní školu jako dobrou školu, kde jsou rádi, že sem chodí jejich

děti, školu by všichni doporučili a stejně tak všichni hodnotí vstřícnost učitelů. V ostatních položkách jsou ostatní odpovědi v horní polovině stupnice (minimálně 5 bodů). Tyto tři položky jsou dobře hodnoceny i na úplné škole, nejhůře je zde hodnoceno prostředí a kvalita školy.

7 SHRNUÍ VÝSLEDKŮ ANALÝZY PŘÍPADOVÝCH STUDIÍ

Získaná data postihují mimo jiné klíčové jevy, které jsme si vymezili výzkumnými předpoklady. Odpovědi na ně a vyjádření uvádíme v následujících kapitolách.

7.1.1 VZTAH POČTU ŽÁKŮ A INDIVIDUALIZACE VÝUKY

Předpoklad č. I. Nízký počet žáků málotřídní školy umožňuje vyšší míru individualizace vyučování.

Na základě statistických dat jsme zjistili, že málotřídní školy jsou zpravidla školy s malým počtem žáků. Tento počet se dá vyjádřit vztahem počtu žáků na třídu a počtem žáků na učitele. Ve sledované málotřídní škole připadá na třídu 15,66 žáka a na učitele 11,9 žáků. V úplné škole je to 21,63 žáků na třídu a 22,45 žáka na pedagoga. Tento poměr vyjadřuje, že učitel v málotřídní škole má potenciál v množství času na jednotlivé žáky a na to, že se může zaměřit se na jejich individuální rozvoj. Průměrný počet žáků na málotřídní škole na třídu je v porovnání s úplnou školou nízký.

Z rozhovorů s pedagogy jsme zjistili, že pedagogové tento jev při své práci nesledují. Jeden z pedagogů na úplné škole konstatoval, že individualizace ve výuce není možná vzhledem k velkému počtu žáků ve třídě. Učitelé na málotřídní škole uvádějí, že čas věnují dětem dle potřeby, že mají žáky, kterým zadávají jinou práci dle jejich úrovně nebo, když je potřeba, tak si sednou ke konkrétnímu žákovi a věnují mu potřebný čas při samostatné práci ostatních žáků. Také nám jeden z učitelů uvedl vlastní pravidlo, že jednak dbá na to, aby v hodině byli více aktivní žáci, a že sleduje, aby každý žák v každé hodině měl možnost mluvit. Na málotřídní škole jsme také sledovali jev, že po dokončení úkolu žáci postupně bez pokynu učitelky přecházejí ke třídní knihovně, kde mají rozečtenou knihu a v tichosti pokračují ve čtení z minulé hodiny, nebo při procvičování učiva na počítačích učitelka zadává žákům rozdílná témata počítání v matematice.

Obě školy uvádějí, že mají ještě možnost využívat asistenty pedagoga k integrovaným žákům. Ti dle získaných informací pomáhají při vyučování i žákům s problémy při učení, kteří nemají přiznanou integraci či IVP. V současné době při řešení otázek ve vztahu k inkluzi žáků se speciálními vzdělávacími potřebami se domníváme, že přítomnost asistenta pedagoga ve výuce umožní učitelům na obou typech škol se více věnovat jak žákům se speciálními vzdělávacími potřebami, tak ostatním žákům.

Na základě pozorování v obou školách můžeme konstatovat, že v málotřídní škole je častějším jevem situace, kdy učitel se věnuje individuálně jednomu žákovi, nebo menší skupince, zatímco ostatní pracují. To jsme pozorovali ve všech pěti sledovaných hodinách na málotřídní škole. Na úplné škole zpravidla hovořili pedagogové k celé třídě, či vyvolávali žáky a komunikovali s nimi na úrovni otázka učitel - odpověď žáka. Pouze v jedné z pěti hodin jsme na úplné škole viděli individuální pomoc učitele žákům. Na obou školách jsme sledovali, že učitelé nebo asistenti zadávají některým žákům odlišné úkoly, či jim upravují jejich obtížnost. V málotřídní škole se tento jev vyskytl i u žáků bez speciálních vzdělávacích potřeb. Pozorování výuky potvrdila, že na málotřídní škole se tento jev vyskytuje ve čtyřech sledovaných hodinách z pěti, na úplné škole učitel zadával žákovi odlišné úkoly pouze v jedné hodině.

Na dotazy učitelům, kolik času věnují žákům v rámci vyučovacích hodin, nebyli schopni odpovědět. Vzhledem k tomu, že učitelé tento jev sami dlouhodobě nesledují a ani časový snímek hodiny nebyl předmětem výzkumu, nelze tento předpoklad potvrdit pomocí číselných (časových) hodnot.

Významným potenciálem málotřídních škol je velikost („malost“) vzdělávacích skupin a nízký počet žáků ve skupinách. Tyto skupiny můžeme označit jako malé skupiny. Takové skupiny asociují větší možnosti individualizace vyučování. Jak bylo zjištěno, učitelé na málotřídní škole se v každé sledované hodině individuálně věnovali některým žákům. Také se zde potvrdila větší míra diferenciací při zadávání úkolů, než při sledovaných hodinách na úplné základní škole. Tento předpoklad byl na sledované málotřídní škole ověřen.

7.1.2 SPOLUPRÁCE

Předpoklad č. II. V prostředí malé školy dochází k častější spolupráci ve více různých formách mezi žáky, mezi pedagogy i mezi školou a rodinou, než je tomu u úplné školy.

Spolupráci mezi žáky jsme sledovali během pozorování výuky i v dalším čase během výzkumu v obou školách. Funkční je na málotřídní škole i spolupráce mezi žáky ve třídě, jak ji sami žáci potvrdili v dotazníku zaměřeném na klima třídy. Tato spolupráce nejen existuje, ale je i podporována učiteli. Bezpečné prostředí málotřídní školy, které je prostorově menší a po srovnání s úplnou základní školou i klidnější (menší pocit z vnímání hluku), umožňuje také více volného pohybu žáků po škole. Jak potvrdil dotazník mezi žáky i mezi rodiči, je spolupráce na málotřídní škole vnímána respondenty jako častější. Podpora spolupráce ze strany učitelů je dle

žáků o 45% vyšší než na úplné škole. Vzájemná spolupráce je žáky vnímána o 15% a rodiči o 11% více, než na úplné škole.

Možnosti sociálních kontaktů jsou mezi učiteli na málotřídní škole na základě pozorování a rozhovorů četnější, než na škole úplné. Vycházíme z toho, že velikost prostor školy neumožňuje pedagogům, aby se každý den alespoň jednou denně nepotkali. Učitelé také potvrdili, že s každým denně alespoň krátce pohovoří. Na úplné škole se to, že se učitelé nepotkají, stává, jak uvedli v rozhovorech. Kromě toho, že mají učitelé málotřídní školy možnost se v menším prostředí školy více potkávat, nejsou tolik svazováni stresujícím vypětím z povinných dozorů a přebíháním z tříd na dozory, jako učitelé na sledované úplné základní škole. Vzájemné vazby nejsou tvořeny přes různá uskupení a kabinety, ale setkávají se zde všichni učitelé v jedné pracovní skupině. Tato setkání se realizují prostřednictvím porad, které jsou často tvořivé. Častěji se setkávají pedagogové neformálně, či se navštěvují ve třídě v době přestávek nebo před začátkem vyučování. To na ně klade i nároky na udržování vzájemných pozitivních vazeb. Ten, kdo se z těchto vazeb vymyká a tak těsné pracovní a někdy i osobní kontakty jsou mu nepříjemné, často ze školy odchází i z tohoto důvodu, jak uvedla ředitelka školy.

Pojetí vzdělávání v takové podobě, jakou na málotřídní škole zvolili (program Začít spolu), těsnou spoluprací mezi všemi učiteli vyžaduje, zejména při přípravě výukových center, pokud ve třídě pracuje více učitelů. Zde spolupracují a komunikují učitelé přímo i elektronickou cestou na tvorbě podkladů (např. z domova).

Při sledování spolupráce s rodiči jsme se zaměřili na osobní kontakty učitelů a rodičů, na rodičovské schůzky a konzultace ze strany jedné a na akce pořádané školou pro rodiče nebo rodiče a žáky na straně druhé. V obou směrech se akcí zúčastňují na málotřídní škole častěji, vyrovnané zůstávají rodičovské schůzky.

Nabídka obou škol směrem k rodičům jim umožňuje vybírat si formu spolupráce i podpory, která jim vyhovuje. Rodiče uváděli jako nejčastější důvodu neúčasti nedostatek času a pracovní vytížení. V hodnocení akcí málotřídní školy se při výzkumu neprojevila žádná negativní hodnocení. Rodiče se o škole vyjadřují jen v pozitivním rámci odpovědí. To, že menší škola má k rodičům a veřejnosti blíže, potvrzuje částečně i vyšší účast na akcích, než je ve škole úplné.

Předpoklad, že v prostředí malé školy dochází k častější a z hlediska forem rozmanitější spolupráci, se potvrdil jak mezi žáky, tak mezi učiteli. Rozmanitost se například projevuje ve

spolupráci učitelů, kteří se setkávají například i při tvorbě vzdělávacího obsahu center aktivit. Funkčnost takových vazeb spolupráce však nevyklučuje ani prostředí sledované úplné základní školy, která patří mezi školy střední velikosti. Podstatnou podmínkou těsnější spolupráce, je upevňování vztahů v pedagogickém kolektivu, což je práce vedení školy. Zde je spíše potenciál pro rozvoj úplné školy, neboť na sledované málotřídní škole se jedná spíše o přirozený důsledek malého prostředí, kde se obtížně jednotlivci před sebou schovávají, a důsledek zvoleného způsobu práce podle zmíněného programu Začít spolu.

Spolupráce mezi školou a rodinou je v nabídce akcí i informačních zdrojů na obou školách srovnatelná, avšak ve vztahu k rodičům se objevovaly na málotřídní škole nové způsoby spolupráce: odpolední kavárničky- besedy, sobotní pracovní dopoledne či konzultace žák - rodič - pedagog. Samotní rodiče málotřídní školy pak v odpovědích v dotazníku však tuto spolupráci hodnotí lépe - o 28% více než na úplné škole.

Předpoklad častější spolupráce mezi žáky, rodiči i učiteli se potvrdil jak v dotazníku zaměřeném na rodiče, žáky nebo i díky rozhovorům s pedagogy. Některé formy spolupráce se objevovaly pouze na málotřídní škole (tvorba vzdělávacího obsahu, akce pro rodiče). Celkově byl tento předpoklad potvrzen i hodnocením jak žáky i rodiči.

7.1.3 MOŽNOSTI VÝUKY

Předpoklad č. III. Odlišná organizace a metody výuky v málotřídní škole bude mít dopad na charakter výuky a tím i na učení žáků, než v úplné základní škole.

Při pozorování realizovaném v obou školách jsme došli ke zjištění, že vyučující na málotřídní škole volí jiné uspořádání tříd, než je běžné na úplné škole. Zvolené uspořádání, zpravidla jsou spojeny lavice po dvou, a v každé třídě je vymezen další prostor kobercem, umožňuje změnu organizačních forem a způsobu výuky. Na úplné základní škole bylo jiné uspořádání v méně než polovině tříd. Na úplné základní škole byl prostor zaplněn lavicemi, při jiném uspořádání zde byla také vymezena volná plocha. Vztah velikosti třídy a nízký počet žáků (lavic) ve třídách sledované málotřídní školy umožňuje, aby byly třídy volněji uspořádané. Učitelé toto odlišné uspořádání ve třídě využívají k jiným formám výuky (program Začít spolu). Různé uspořádání je potřebné také v čase, kdy probíhá jiná metoda výuky (spolupráce a kooperace, samostatná práce či frontální výuka) s částí třídy nebo s jedním z ročníků.

Tradiční uspořádání tříd je běžné v úplné škole, kde jsou třídy s vyšším počtem žáků. Velikost třídy je často limitující pro jiné sezení, koberce byly zrušeny. Avšak ani počet žáků ve

sledované úplné škole není tak vysoký, aby nebylo možné realizovat jiný typ uspořádání třídy, což dokazují některé z učitelek úplné školy.

Výuka na málotřídní škole se na základě pozorování projevuje větší provázaností. Škola využila vzdělávací program Začít spolu a integrovanou tematickou výuku k tomu, aby propojila výuku v různých ročnících umístěných v jedné třídě. Bez této změny bylo v minulosti obtížné vyučovat například prvouku a v ní rozdílné učivo mezi ročníky. I na základě vzdělávacího programu můžeme zjistit, že zde dochází často k propojení učiva napříč ročníky právě pomocí témat či podobného učiva. Původní styl výuky na málotřídních školách, kdy učitel věnoval stanovený časový úsek danému ročníku a ostatní pracovali samostatně, jsme mohli pozorovat výjimečně, a to zejména při výkladu nového učiva v předmětech český jazyk nebo matematika. Při pozorování výuky dochází k rozdělování žáků na ročníky až při stupňování obtížnosti učiva, při používání učebnic, které jsou pro každý ročník jiné (opět v českém jazyce a v matematice), nebo při kontrole výsledků (testy).

Na obou sledovaných školách lze zjistit, že jiné možnosti organizace, metod a forem výuky jsou spíše ovlivněny celkovou filozofií školy, jejím vedením a organizačními dovednostmi vedení, schopností získat pro daný způsob práce pedagogy. Další důležitou osobou je osobnost pedagoga, který musí být jiným než tradičním způsobům práce nakloněn.

Málotřídní škola již má zkušenosti s využíváním skupinové (kooperativní) výuky a věkově smíšeného učení, které se i díky probíhající inkluzi jeví, jako vhodné pro individuální přístup k žákům. Předpokládáme, že málotřídní škola má v této oblasti i lepší zkušenosti organizační a není svázána složitou kombinací rozvrhu a úvazků pedagogů. Navíc opět použitý vzdělávací program Začít spolu nabízí jiné organizační uspořádání - tzv. výuky v blocích.

Potenciálem sledované málotřídní školy v tomto případě je dlouhodobá zkušenost pedagogů s hledáním jiných cest výuky a s realizací aktivizujících a skupinových vzdělávacích metod. Tyto metody jsou pozitivně vnímány žáky i rodiči této školy, kteří se účastnili rozhovorů nebo dotazníkového šetření. Jsou příležitostí i pro úplnou školu, která má ve svém kolektivu pedagogy ze zrušené málotřídní školy. Jak jsme ve výzkumu zjistili, právě tito pedagogové podporují využívání aktivizujících metod práce i na úplné škole.

Předpoklad, že odlišná organizace a metody výuky v málotřídní škole bude mít dopad na charakter výuky a tím i na učení žáků, než v úplné základní škole se potvrdil. Učení žáků na málotřídní škole rozvíjí jak samostatnost (když učitel pracuje s jinou skupinou), tak na druhé

straně i spolupráci mezi žáky i ročníky (propojování výukových témat, diferenciacie učiva v náročnosti, způsob učení v centrech).

7.1.4 VRSTEVNICKÉ UČENÍ

Předpoklad č. IV. Věkově smíšené třídy a vrstevnické učení, zejména vrstevnická pomoc při učení (tutoring a mentoring), může mít vliv na kvalitu osvojování si učiva.

V málotřídní škole je věkově smíšené učení přirozeným důsledkem organizačního uspořádání. Toto vyplývá ze zařazení žáků různých ročníků do jedné třídy. Na sledované málotřídní škole jsou spojeny 2. a 3. ročník a 4. a 5. ročník. Dalším způsobem, jak se setkávají žáci různých ročníků, je organizace školních projektů, exkurzí nebo dalších vzdělávacích akcí, neboť vzhledem k realizovanému celoškolnímu tématu nebo k celkovému počtu jsou většinou organizovány pro všechny žáky společně. Žáci i při výuce jsou součástí výuky opačného ročníku a dochází tak k opakování, nebo prohlubování učiva. V lavicích sedí také promíchaně.

Jak jsme již uvedli, potenciálem jak v úplných školách, tak v málotřídních školách, je realizace věkově smíšeného učení v širším věkovém rozpětí. Na sledované málotřídní škole dochází nejčastěji k smíšenému učení žáků věkově blízkých (sousední ročníky), a to probíhá denně. Je zde i realizována vzájemná pomoc žáků - rychlejší žáci po splnění úkolu pomáhají ostatním nebo převezmou roli učitele a vysvětlují spolužákovi daný problém. Toto bylo sledováno při pozorování výuky ve III. třídě (4. a 5. r.). Žáci pomáhají i s kontrolou prací - učitel zkontroluje práci jednoho žáka, který pak provádí kontrolu dál. Pokud starší ročník ve třídě probírá náročnější téma, často je využíváno to, že mladší žáci, kteří zvládají své učivo, pracují se staršími. Významným prvkem ve sledované málotřídní škole je používání pravidla tří: pomoc spolužáka v lavici, pomoc spolužáka z jiné skupiny a teprve až potom se žák obrací na učitele. Tento postup, který zdánlivě vypadá jako ulehčení si práce v roli učitele, naopak vede žáky k většímu podílu vrstevnického učení. Výše uvedené způsoby učení jsme v úplné škole neviděli a ani je učitelé neuváděli v rozhovorech.

Dalším smíšeným učním je setkávání dětí málotřídní školy ve školní družině (oddělení je tvořeno dětmi od 1. do 5. ročníku) nebo setkávání s dětmi v mateřské škole, kde probíhá ranní družina. Děti různých věkových skupin se setkávají i na školní zahradě, a to od mateřské školy po 5. ročník. Celoškolní akce pro 1. - 5. ročník jsou celoškolní projekty, kde děti pracují napříč všemi ročníky.

Na úplné základní škole je věkově smíšené učení výjimečné. Realizuje se při dvou celoškolních projektech. Jsou realizovány akce, kde jsou jednou aktivitou propojeny ročníky,

ale při samotné činnosti se nesetkávají, úkol si předávají v časovém sledu (skřítci a jejich příběhy). Setkání probíhá až při společné vzájemné prezentaci produktů práce. Nemůžeme však hovořit o věkově smíšeném učení. Jde spíše o využití potenciálu jednotlivých žáků a volbu aktivit s ohledem na jejich věk. Pokud spolu spolupracují třídy, tak většinou na úrovni stejných ročníků.

Potenciálem málotřídní školy je nadále podpora vrstevnického učení a podpora organizace výuky napříč všemi ročníky v rámci skupinových aktivit, kooperativní výuky či projektové výuky. Tím se realizace věkově smíšeného učení více přibližuje skutečnému životu, kde se setkávají lidé různě staří a různých kvalit z pohledu vzdělání a schopností. Toto je také potenciálem pro rozvoj žáka, který takovým vzděláváním na málotřídní škole prochází. Kvalitu osvojaného učiva posuzovali rodiče nepřímo, kdy hodnotili kvalitu školy, její dobré jméno či by ji doporučili jiným lidem. Tato hodnocení se u málotřídní školy pohybovala v rozmezí mezi 90 - 100%, na úplné škole hodnocení kvality školy dosáhlo pouze 55%. Obtížnost učiva vnímají žáci na obou školách stejně.

7.1.5 KLIMA ŠKOLY

Předpoklad č. V. Klima málotřídní školy je vnímáno členy skupiny (pedagogy, rodiči nebo žáky) jako bezpečné a klidné.

Výrazným činitelem stresu pro žáky i pro učitele na úplné základní škole byly tyto faktory: příliš hlučné prostředí ve škole v době přestávek, omezující pravidla pro uspokojování základních potřeb žáků, ale i učitelů (např. již zmíněné dozory a neustálá změna místa z pohledu učitelů, zajišťování dozoru na místě vzdáleném od třídy). Učitelé dále uváděli jako stresující povinnost být ve škole každý den do 13 hodin nebo porady, o kterých se domnívají, že jsou nedůležité a daly by se řešit písemnou formou (emaily).

Na málotřídní škole jsme kromě občasných konfliktů a fyzických potyček mezi žáky (zpravidla kluci), což v uvedené formě považujeme za běžný jev, nezaznamenali z rozhovorů s učiteli nebo záznamů žáků žádný z výše uvedených faktorů ani žádné jiné (např. nízká sociální kombinatorika malé skupiny - málo kamarádů) faktory podílející se na vytváření pocitu stresu jako ve sledované úplné škole.

V dotazníku žáků zaměřujícím se na klima třídy bylo celkově hodnocení žáků z málotřídní školy pozitivní ve většině sledovaných oblastí. Žáci mají dobrý pocit ze života ve třídě, z toho, že vzájemně spolupracují, že je tato spolupráce podporována i ze strany učitelů. Necítí rivalitu ve vztahu k jiným třídám (pocit „jsme lepší“), což je opět vnímáno jako pozitivní,

neboť je zřejmé, že na škole je minimální úroveň soutěžení. Učení dětí na málotřídní škole chápou jako obtížné, což je z pohledu vzájemného srovnání obou škol pozitivní (školy kladou na žáky pocitově stejně obtížné nároky na učení). Avšak i na málotřídní škole se žáci občas nudí, ačkoliv si připadají pilní a se zájmem o učení.

Pozitivně ve všech směrech hodnotili školu i rodiče. Rodičům málotřídní školy se líbilo prostředí i vybavenost školy a prostředí ve škole se jim nezdá stresující pro dítě. Jsou spokojeni s výukou i přístupem pedagogů. Tak jednoznačná spokojenost bez výhrad se u rodičů na úplné škole neobjevuje. Rozptyl hodnocení se na úplné škole pohybuje na celé škále odpovědí. Zde je kromě jiného velká nespokojenost se školní jídelnou. Při hodnocení vztahů se objevuje na málotřídní škole ojedinělý postřeh ohledně fyzických potyček mezi žáky, na úplné škole se kromě toho objevuje i strach žáků ze spolužáků.

V oblasti našeho výzkumu, tj. při porovnání dvou konkrétních škol, se celkový dojem ze školy pohyboval mezi rodiči málotřídní školy pouze v pásmu výrazné spokojenosti (na škále 1 - 10 to bylo mezi hodnotami 1 - 3). Se školou jsou spokojeni, doporučili by ji známým a myslí si, že škola má dobré jméno. Na rozdíl od úplné školy, kde se celkové hodnocení pohybovalo v celém rozmezí celé bodové škály, zejména v hodnocení dobrého jména školy byl výsledek méně souhlasný.

Výsledkem výzkumu dle výše uvedeného je celkově výraznější pozitivní klima na málotřídní škole jak z pohledu rodičů, učitelů, tak i žáků. Významnými daty bylo celkové hodnocení školy v dotazníku distribuovaného rodičům žáků. Rodiče žáků málotřídní školy jsou ve všech sledovaných oblastech se školou spokojenější, často výsledky dosahují i 100% spokojenost nebo souhlas.

ZÁVĚR

Předložená práce se zabývá problematikou málotřídních škol, a to konkrétně jejich potenciálem. Potenciál jsme uchopili jako možnosti a předpoklady k dalšímu rozvoji nejen školy, ale zejména žáků. Málotřídní škola je díky některým odlišnostem v porovnání s úplnou základní školou vybavuje životní zkušeností z tohoto období školní docházky, která je formuje jiným způsobem, než úplná základní škola.

V teoretické části jsme předložili poznatky z oblastí, ze kterých posléze vyplynul i výzkum. Zabývali jsme se proto nejprve postavením málotřídních škol ve vzdělávacím systému školství v ČR. Vymezili jsme pojmy jako je malá škola nebo malá skupina právě ve vztahu k tomuto typu škol. Dále jsme specifikovali interakce, které probíhají ve školách. Jedná se o vztahy mezi vedením - pedagogy - rodiči - žáky - komunitou a obcí. Dalšími pojmy, které jsme považovali za důležité přiblížit, jsou klima a kvalita školy. Pro bližší vymezení tématu jsme zařadili kapitolu zabývající se organizací a metodami výuky.

V samostatné kapitole jsme se věnovali použitým metodám výzkumu. Na základě jejich výsledků jsme zpracovali případové studie obou škol, které jsme v závěrečné analýze na vybraných a sledovaných předpokladech sledovali. Celkově nás zajímalo, jaký má málotřídní škola potenciál ke svému dalšímu rozvoji s ohledem na budoucnost. V rámci výzkumu jsme se snažili o důkladné seznámení s oběma sledovanými školami. Realizovali jsme průzkum klimatu školy pomocí dotazníků mezi rodiči a žáky školy. Na základě vlastního pozorování jsme při opakovaných návštěvách v obou školách prováděli pozorování každodenního života ve škole. Toto jsme porovnali s dokumenty školy a s tvrzeními pedagogů a ředitelů obou škol. S těmito dvěma skupinami respondentů jsme prováděli rozhovory. Další sledovanou skupinou byli žáci, kteří kromě dotazníku zpracovávali popis života ve škole z pohledu „mušky“, která školou prolétává a zaznamenává, co vidí. Tímto způsobem jsme získali zajímavé údaje týkající se právě situací, které žáky ve škole stresují.

V praktické části jsme se zabývali výzkumem, jehož hlavní metodou byla případová studie dvou základních škol. Jedné málotřídní a jedné úplné. V rámci vymezení cílů výzkumu jsme si stanovili tuto otázku: **Jaké jsou jedinečné podmínky vzdělávání na málotřídní škole v porovnání se vzděláváním na úplné základní škole?** Na pozadí srovnání zjištěných dat a informací z obou škol můžeme stanovit některá specifika, která mohou málotřídním školám lépe uchopit jejich rozvoj a možnosti vzdělávání.

Došli jsme k zjištění, že významným potenciálem málotřídních škol je právě jejich velikost ve významu „malá škola s nízkým počtem žáků a pedagogů“. Myslíme tím jak velikost prostředí, tak velikost tříd a nízký počet žáků v nich se vzdělávajících, stejně jako počet pedagogických pracovníků, kteří ve škole pracují. Právě tato malá sociální skupina má vliv na vztahy mezi učiteli a žáky (všichni se dobře znají několik let), mezi učiteli a vedením (každodenní neformální setkávání a lepší možnosti komunikace a sdílení vize školy), ale i mezi učiteli (celou školou) a rodiči (celkově rodiče školu vnímají pozitivně, nejsou výrazné konflikty) a také mezi školou a obcí a komunitou. Tyto blízké sociální vazby nejen umožňují, ale i vyžadují **spolupráci** mezi všemi navzájem. Spolupráce má významný vliv na učební prostředí ve třídě a učební proces. Na sledované škole uplatňují různé metody výuky vedoucí ke spolupráci žáků. Zároveň pracují podle vzdělávacího programu Začít spolu. K tomuto programu došli vlastním vývojem, když hledali způsoby, jak proměnit způsob výuky na málotřídní škole, který vycházel z historických souvislostí (výuka po ročnících v jedné třídě, kumulace více témat a vzájemné rušení při oddělování práce ročníku v rámci jedné třídy). Celková atmosféra sledované málotřídní školy potvrzuje její záměr proklamovaný v dokumentech, a to vytvořit prostředí navozující pocit bezpečí a pohody. **Pozitivní klima** vychází z těchto pocitů a výrazně ovlivňuje žáky a jejich vnímání spokojenosti s pobytem ve škole.

Jako významný potenciál pro rozvoj málotřídní školy jsme vysledovali **věkově smíšené učení**, které již v současnosti je přirozeným a každodenním způsobem učení ve třídách s více ročníky. I když v minulých letech měla škola tendenci co nejvíce děti rozdělovat, sami došli k poznání, že toto je jejich přednost. Škola má s tímto učením zkušenosti, které lze uplatnit širším způsobem, a to realizací věkově smíšeného učení v rámci celého prvního stupně. Usuzujeme, že do budoucna je to příležitost pro celou školu jako cestu, která umožní výraznější integraci žáků se specifickými potřebami (tzn. i nadaným žákům) a individuální přístup k jednotlivcům.

Kromě výše uvedeného je v zjištěných datech výrazná vazba daného tématu na **osobnost učitele**. Ten nejenže se musí umět věnovat jednotlivým ročníkům, zároveň hledá cesty, jak práci propojit v logických souvislostech. Jsou kladeny nároky na jeho tvořivost, komunikační dovednosti a organizační schopnosti. Musí se neustále vzdělávat a udržovat vazby na širší pedagogické prostředí mimo školu. Je hlavní osobou, která organizuje také spolupráci s rodiči. Dokonce i pedagogové na sledované úplné škole, kteří prosazují moderní formy

vzdělávání, mají zkušenosti s prací na málotřídní škole a poukazují na to, že je tato zkušenost formovala.

Díky zmíněné práci jsme měli možnost porovnat život na dvou školách. Cílem práce nebylo zjistit, která z nich je lepší a která horší. Hlavní cíl práce, a to vysledovat, jaký má potenciál sledovaná málotřídní škola pro rozvoj učení žáků, se nám podařilo naplnit. Jsme si však jisti, že většinu z těchto poznatků lze využít i při vymezení potenciálu pro rozvoj druhé - úplné základní školy. Myslíme tím zejména budování pozitivní, klidnější a bezpečné atmosféry školy, což v prostředí velké organizace není snadný úkol.

SEZNAM ZDROJŮ

LITERATURA

BADEGRUBER, Bernd. *Otevřené učení ve 28 krocích*. Praha: Portál, 1994. ISBN 80-717-8137-1.

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

ČAPEK, Robert. *Moderní didaktika: lexikon výukových a hodnoticích metod*. Praha: Grada, 2015. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3450-7.

EMMEROVÁ, Kateřina. *Malotřídky v současném prostředí českého venkova*. *Studia paedagogica*, [S.l.], v. 47, n. 3-4, p. 81–96, bře. 2013. ISSN 1803-7437. Dostupné z: <http://www.phil.muni.cz/journals/index.php/studia-paedagogica/article/view/351/506>. [cit. 2016-09-17]

FEŘTEK, Tomáš. *Rodiče vítáni: praktický návod, jak usmířit rodiče a učitele našich dětí*. 1. vyd. V Praze: Yinachi, 2012, 112 s. ISBN 978-80-904735-2-2.

GRECMANOVÁ, Helena. *Klima školy*. Olomouc: Hanex, 2008. Edukace (Hanex). ISBN 978-80-7409-010-3.

GRECMANOVÁ, Helena. *Klima školy: soubor dotazníků pro učitele, žáky a rodiče*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2012. Evaluační nástroje. ISBN 978-80-87063-80-4.

HABROVÁ, Martina. *Jiné prostorové uspořádání výuky* [online]. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2016 [cit. 2016-06-11]. Dostupné z: <http://katalogpo.upol.cz/socialni-znevyhodneni/organizace-vyuky/4-1-3-jine-prostorove-usporadani-vyuky/>

HAKOVÁ, Jana. Vrstevnické vyučování. In: *Metodický portál: inspirace a zkušenosti učitelů* [online]. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2011 [cit. 2016-05-20]. Dostupné z: http://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogicky_lexikon/V/Vrstevnick%C3%A9_vyu%C4%8Dov%C3%A1n%C3%AD

JANÍK, Tomáš a Petr KNECHT. *Kvalita školy a kurikula: od expertního šetření ke standardu kvality: [výzkumná zpráva]*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků (NÚV), divize VÚP, 2011, 110 s. ISBN 978-80-86856-80-3.

KALHOUS, Zdeněk a Otto OBST. *Školní didaktika*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2009, 447 s. ISBN 978-807-3675-714.

KASÍKOVÁ, Hana. *Kooperativní učení, kooperativní škola*. Vyd. 2., rozš. a aktualiz. Praha: Portál, 2010, 151 s. ISBN 978-807-3677-121.

KREJČOVÁ, Věra a Jana KARGEROVÁ. *Vzdělávací program Začít spolu: metodický průvodce pro I. stupeň základní školy*. Praha: Portál, 2003. Step by step (Portál). ISBN 80-717-8695-0.

KRITÉRIA HODNOCENÍ PODMÍNEK, PRŮBĚHU A VÝSLEDKŮ VZDĚLÁVÁNÍ. ČŠI: ČESKÁ ŠKOLNÍ INSPEKCE [online]. Praha, 2015, 14.07.2015 [cit. 2015-12-28]. Dostupné z: [http://www.csicr.cz/cz/Aktuality/Kriteria-hodnoceni-podminek,-prubehu-a-vysledk-\(5\)](http://www.csicr.cz/cz/Aktuality/Kriteria-hodnoceni-podminek,-prubehu-a-vysledk-(5))

KUČEROVÁ, Silvie. Zanikání škol na českém venkově. *Deník veřejné správy* [online]. 2010, (2) [cit. 2016-04-17]. Dostupné z: <http://www.dvs.cz/clanek.asp?id=6438748>

LUKÁŠOVÁ, Hana. *Kvalita života dětí a didaktika*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-784-8.

Málotřídní školy: z pracovních zkušeností učitelů jednotřídních a dvoutrídnic škol. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1959. Za lepší práci škol.

NOVÁČKOVÁ, Jana. Argument pro bezpečné klima ve škole spočívá ve fungování lidského mozku. *Moderní vyučování: časopis na podporu rozvoje škol*. AISIS Kladno, občanské sdružení, 2013, **XVIII.**(03-04/2013), 7.

NAKONEČNÝ, Milan. *Sociální psychologie*. Praha: Academia, 1999. ISBN 80-200-0690-7. Dostupné také z: <http://www.ssvp.wz.cz/Texty/male%20skupiny.html>

NAKONEČNÝ, Milan. *Lexikon psychologie*. 2. podstatně rozšířené vydání. Praha: Vladimír Kvasnička, nakladatelství Vodnář, 2013. ISBN 978-7439-056-2.

POHNĚTALOVÁ, Yveta. *Vztahy školy a rodiny: Případové studie*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2015, 179 s. ISBN 978-80-7435-626-1.

PROUZOVÁ, Zuzana. *Vztah vrstevnického vzdělávání k prevenci sociálně patologických jevů* [online]. In: . Společnost pro plánování rodiny a sexuální výchovu, 2009, s. 9 [cit. 2016-05-20]. Dostupné z:

http://www.planovanirodiny.cz/storage/brod08/23vztah_vzdelavani.pdf

SITNÁ, Dagmar. *Metody aktivního vyučování: Spolupráce žáků ve skupinách*. Praha: Portál, 2009, 150 s. ISBN 978-807-3672-461.

SPILKOVÁ, Vladimíra. *Proměny primárního vzdělávání v ČR*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2005, 311 s. Pedagogická praxe. ISBN 80-717-8942-9.

SPILKOVÁ, Vladimíra. Klima školy je zásadním aspektem pro utváření osobnosti dítěte. *Moderní vyučování: časopis na podporu rozvoje škol*. Kladno: AISIS Kladno, občanské sdružení, 2013, **XVIII**.(03-04/2013), 4-6.

Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020. *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy* [online]. Praha: MŠMT, 2013, 6.1.2016 [cit. 2016-01-06]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/ministerstvo/strategie-vzdelavaci-politiky-2020>

TRNKOVÁ, Kateřina, Dana KNOTOVÁ a Lucie CHALOUPKOVÁ. *Málotřídní školy v České republice: [malotřídky]*. Brno: Paido, 2010, 197 s. ISBN 978-807-3152-048.

TUPÝ, Karel. *K didaktickým problémům málotřídních škol*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1978. Pedagogická teorie a praxe.

VALACHOVÁ, Pavla. Málotřídní školy, minulost a současnost. *Učitelské noviny* [online]. 2005, **2005**(10) [cit. 2016-02-09]. Dostupné z: <http://www.ucitelskenoviny.cz/?archiv&clanek=3465&PHPSESSID=052819b807f3fe4bb33ca2be68541904>

VANČUROVÁ, Jindřiška. *Organizace vyučování: výběr ze statistických údajů o počtu málotřídních škol*. Vlastní zpracování dat. Odbor školské statistiky, analýz a informační strategie MŠMT ČR, 2015.

VIK, Vladislav. *Jak zavést komunitní vzdělávání do školy*. Praha: Nová škola, o. p. s., 2007. ISBN 80-903631-6-4.

ZATLOUKAL, Tomáš. Málotřídní základní školy z pohledu České školní inspekce. *Řízení školy*. Wolters Kluwer ČR, a. s., 2016, **XIII**(7/2016), 10-15. ISSN 1214-8679.

ZORMANOVÁ, Lucie. Problematika málotřídních škol. Metodický portál: Články [online]. 08. 04. 2015, [cit. 2016-09-17]. Dostupný z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/19727/PROBLEMATIKA-MALOTRIDNICH-SKOL.html>. ISSN 1802-4785.

AKADEMICKÉ PRÁCE

BABCOVÁ, Tereza. *Sociální klima málotřídní školy*. Brno, 2012. Bakalářská práce. Masarykova univerzita - Filozofická fakulta. Vedoucí práce Mgr. Martina Kánská.

HORÁČKOVÁ, Jana. *Třídní klima na málotřídních školách*. České Budějovice, 2016. Závěrečná práce. Jihočeská univerzita - Pedagogická fakulta. Vedoucí práce Renata Jandová.

VESELSKÁ, Lenka. *Sociální klima třídy v málotřídní škole*. České Budějovice, 2012. Diplomová práce. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Pedagogická fakulta. Vedoucí práce Mgr. Luboš Krninský.

INTERNETOVÉ ADRESY

<http://www.csicr.cz/Stredni-cast/Tiskove-zpravy/Ceska-skolni-inspekce-predstavila-model-kvalitni-s>

ABZ slovník cizích slov [online]. ABZ.CZ, 2016 [cit. 2016-05-15]. Dostupné z: <http://slovník-cizich-slov.abz.cz/>

Alternativní školy: Povídání o alternativních školách a školství [online]. Chrudim: ZŠ Na rovině, Chrudim, 2016 [cit. 2016-06-11]. Dostupné z: <http://www.alternativniskoly.cz/>

Školamyšl: Začít spolu v Litomyšli [online]. Litomyšl: Školamyšl, z.s., 2014 [cit. 2016-05-15]. Dostupné z: <http://www.skolamysl.cz/>

webové stránky zúčastněných škola jejich zřizovatelů (obcí)

PRÁVNÍ NORMY

ČESKÁ REPUBLIKA. Zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání: Školský zákon. In: *561/2004 Sb.*. Sbírka zákonů, 2004, ročník 2004, číslo 561. Dostupné také z: http://portal.gov.cz/wps/portal/_s.155/701?number1=561/2004

ČESKÁ REPUBLIKA. Vyhláška č. 48/2005 Sb., o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky. In: *Sbírka zákonů*. 18. ledna 2005. ČR: MŠMT ČR, 2005, ročník 2005, číslo 48. Dostupné také z: <https://portal.gov.cz/app/zakony/zakonPar.jsp?idBiblio=59591&fulltext=48~2F2005&rpp=15#local-content>

PŘÍLOHY

OTÁZKY PRO ROZHOVOR S ŘEDITelem ŠKOLY

V čem vnímáte potenciál Vaší školy? Co považujete za silnou stránku Vaší školy?

Jakým způsobem ve Vaší škole probíhá komunikace s učiteli / se žáky / s rodiči?

Jaké jsou u Vás vztahy mezi učiteli?

Jak vnímáte klima Vaší školy?

Jak podporujete spolupráci učitelů / žáků?

Jak probíhá ve Vaší škole spolupráce s rodiči?

Jaké metody, formy a organizační způsoby práce jsou ve vaší škole nejčastěji používány?

OTÁZKY PRO ROZHOVOR S UČITELI ŠKOL

Jak probíhá ve vaší třídě individualizace vyučování?

Dokážete odhadnout čas, který ve své třídě věnujete jednotlivým žákům?

Jakým způsobem rozvíjíte spolupráci mezi žáky?

Jak probíhá ve Vaší škole spolupráce mezi učiteli?

Jak vnímáte spolupráci s rodiči?

Uveďte, jaké metody, formy a organizační způsoby práce nejčastěji používáte?

Realizujete ve své třídě vrstevnické učení?

Jak vnímáte klima ve své škole?

DOTAZNÍK PRO ŽÁKY - ŽIVOT VE TŘÍDĚ

Pokyny: V tomto dotazníku je seznam názorů, které popisují život ve tvé třídě. Vyber nejvhodnější možnost, která popisuje tvůj názor o třídě - a zakroužkuj ho. Neexistují žádné správné nebo špatné odpovědi. Prosím o co nejpravdivější odpověď na každou otázku.

„Život ve třídě" s TVÝM TŘÍDNÍM UČITELEM:

- a) Je jen a jen příjemný.
- b) Je většinou příjemný.
- c) Jednou je tak, jindy jinak.
- d) Je většinou nepříjemný.
- e) Je vždy jen nepříjemný.

Jak obtížné je pro tebe v těchto dnech učení ve škole?

- a) Je velmi obtížné.
- b) Je pro mne většinou obtížné.
- c) Není pro mne obtížné.
- d) Je to lehké.

Když jsem ve třídě:

- a) Obvykle se cítím soustředěný a o vše se zajímám.
- b) Celkem se zajímám, ale občas se nudím.
- c) Moc se nezajímám, většinu času se nudím.
- d) Nerad sem chodím, stále se jen nudím.

Jak tvrdě pracuješ ve srovnání s ostatními ve třídě?

- a) Jsem nejpilnější a pracuji usilovněji, než ostatní.
- b) Mohu se srovnávat s těmi nejpilnějšími žáky.
- c) Jsem průměrně pilný.
- d) Patřím mezi nejméně pracující žáky.
- e) Jsem nejméně pilný ze třídy, skoro nepracuji.

Kolik žáků ve třídě obvykle pracuje přesně podle pokynů učitelů?

- a) Většina.
- b) Více než polovina.
- c) Méně než polovina.

d) Stěží někdo.

Když si ve třídě navzájem pomáháte při práci v hodině a plnění zadaných úkolů, učitelé:

- a) To vždy podporují a vítají.
- b) To většinou podporují a vítají.
- c) To někdy vítají, jindy ne.
- d) To většinou nepodporují.
- e) To nikdy nepodporují.

Jak si myslíš, že tvoje třída pracuje při vyučování ve srovnání s jinými třídami?

- a) Mnohem lépe.
- b) O trochu lépe.
- c) Asi tak stejně jako ostatní.
- d) Ne tak dobře jako některé jiné třídy.
- e) O hodně hůře.

Jak často si žáci v této třídě pomáhají navzájem při školní práci?

- Velmi často.
- Často.
- Málokdy.
- Téměř nikdy.

Jak často se žáci v této třídě chovají přátelsky k ostatním žákům ve třídě?

- Velmi často.
- Často.
- Málokdy.
- Téměř nikdy.

Do jaké třídy chodíš? _____

DOTAZNÍK PRO RODIČE

Dotazník pro rodiče ZŠ - KLIMA ŠKOLY

Vážení rodiče, v následujícím dotazníku Vás žádáme o vyjádření názoru na naši školu. Tento dotazník je součástí vnitřního sebehodnocení školy. Získané informace budou sloužit ke zlepšování vzdělávací nabídky, rozvoji vzájemné spolupráce mezi rodinou a školou a zkvalitňování našich dalších služeb. Dotazník je anonymní, jedinou informací o osobních údajích potřebných pro vyhodnocení je ročník, který Vaše dítě navštěvuje. Většina otázek je povinných, proto aby mohl být dotazník odeslán, je potřeba odpovědět na všechny otázky (řádky). Děkujeme za čas, který věnujete vyplnění.

*Povinné pole

1. Vyberte ročník, který Vaše dítě navštěvuje. *

Označte jen jednu elipsu.

- 1. ročník
- 2. ročník
- 3. ročník
- 4. ročník
- 5. ročník

Spolupráce se školou

Pozitivní vztah mezi rodiči - učiteli - žáky je pro nás jednou z největších priorit. Zajímá nás jaké způsoby komunikace využíváte, které informace jsou pro Vás nejdůležitější a co je důvodem toho, proč se účastníte či neúčastníte některých aktivit.

2. Jaké formy poskytování informací využíváte? *

Označte jen jednu elipsu na každém řádku.

	vždy	téměř vždy	někdy	skoro nikdy	nikdy
rodičovské schůzky	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
konzultace učitel - rodič - žák	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
týdenní plány	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
informační a žákovská knížka	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
sešity a pracovní sešity	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
nástěnky a vývěsní plochy ve škole	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
školní časopis Školáček	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
webové stránky školy	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
stránky školy na Facebooku	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
emailová komunikace	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
telefonování	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
sms	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
osobní setkání s učitelem	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

3. Co Vás zajímá, co potřebujete nejčastěji vědět? *

.....

.....

.....

.....

.....

4. Které z akcí, které škola organizuje, navštěvujete? *

Označte jen jednu elipsu na každém řádku.

	vždy	téměř vždy	někdy	skoro nikdy	nikdy
dny otevřených dveří	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
odpolední kavámičky (besedy)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
přítomnost ve vyučování	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
pracovní dopoledne (brigády)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Vánoční zpívání a výstava	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Školní akademie	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Den rodiny a Kuličkováda	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Školní ples	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

5. Z jakých důvodů výše uvedené akce navštěvujete nebo nenavštěvujete? *

.....

.....

.....

.....

.....

6. Které z uvedených forem rodičovské podpory jsou podle vás pro učitele nejdůležitější? *

Označte jen jednu elipsu na každém řádku.

	důležité	méně důležité	nedůležité	nevím
dohled nad přípravou aktovky	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
pomoc dítěti s domácím úkolem	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
podepsaný úkol	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
cvičební úbor na TV	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
učit se doma s dítětem	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
číst denně s nejmladšími žáky	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
učení se doma s dítětem	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
vést dítě ke slušnému chování	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
dobrý vztah se školou	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
zajímat se doma o to, co se děje ve škole	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
netrestat za špatné známky	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
zajistit dítěti doučování	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Život ve škole

Vaše názory mohou přispět ke zjištění případných nedostatků a ke zlepšení života ve škole. Zamyslete se tedy nad uvedenými tvrzeními, posuzujte celou školu, všechny učitele i spolužáky svého dítěte. Zvažte a rozhodněte se, zda s určitým názorem nebo situací můžete rozhodně souhlasit, spíše souhlasit, spíše nesouhlasit nebo rozhodně nesouhlasit.

7. Prostředí ve škole *

Označte jen jednu elipsu na každém řádku.

	rozhodně souhlasím	spíše souhlasím	spíše nesouhlasím	rozhodně nesouhlasím	nevím
Líbí se mi výzdoba tříd.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Líbí se mi výzdoba chodeb.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ve škole je vždy uklizeno.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Stav WC a umývárny je vyhovující.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Vybavení školy nábytkem pokládám za vyhovující.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Vybavení pomůckami a technikou podkládám za dostačující.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Prostředí ve škole mé dítě nestresuje.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

8. Školní jídelna

Označte jen jednu elipsu na každém řádku.

	rozhodně souhlasím	spíše souhlasím	spíše nesouhlasím	rozhodně nesouhlasím	nevím
Mé dítě je spokojeno s jídlem ve školní jídelně.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jídelníček nám vyhovuje.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Dítě si stěžuje, že má po obědě hlad.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

9. Učení a vztahy ve škole *

Označte jen jednu elipsu na každém řádku.

	rozhodně souhlasím	spíše souhlasím	spíše nesouhlasím	rozhodně nesouhlasím	nevím
Většina učitelů má přehled v tom, co učí.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Učitelé se snaží učivo dostatečně vysvětlit.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Moje dítě nemusí být doučováno.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Učitelé organizují zajímavé aktivity a akce.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Učitelé nikomu nenadržují.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Učitelé mého dítěte se příliš často mění.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Většiny učitelů svého dítěte si vážím.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ve vedení školy jsou schopní lidé.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Na vedení školy oceňuji lidský přístup k dítěti.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ze způsobu jednání s vedením mám dobrý pocit.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

10. Spolužáci *

Označte jen jednu elipsu na každém řádku.

	rozhodně souhlasím	spíše souhlasím	spíše nesouhlasím	rozhodně nesouhlasím	nevím
Mé dítě má strach z některých spolužáků.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Žáci si navzájem ubližují.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Většina spolužáků je ochotna poradit mému dítěti.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Po nemoci se moje dítě dozví od spolužáků, co se dělo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Moje dítě má ve škole hodně kamarádů.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ve škole děti často spolupracují.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

11. Pocity mého dítěte **Označte jen jednu elipsu na každém řádku.*

	rozhodně souhlasím	spíše souhlasím	spíše nesouhlasím	rozhodně nesouhlasím	nevím
Moje dítě může zažít ve škole úspěch.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mám radost z toho, co se dítě ve vyučování naučilo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Moje dítě se snaží podávat ve škole nejlepší výkony.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Dítě chodí ze školy příliš unavené.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ve škole může moje dítě říct svůj názor.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ve škole má moje dítě možnost ukázat, co umí.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Moje dítě má ve škole možnost objevovat nové informace.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Myslím si, že moje dítě chodí rádo do školy.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Myslím, že učení mé dítě zajímá.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Celkové hodnocení

Nyní můžete zhodnotit celkově školu v souvislosti s další skupinou tvrzení.

12. **Označte jen jednu elipsu na každém řádku.*

	rozhodně souhlasím	spíše souhlasím	spíše nesouhlasím	rozhodně nesouhlasím
Vím, co se ve škole plánuje do budoucna.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jsem rád/ráda, že moje dítě chodí do této školy.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tuto školu mohu doporučit svým známým	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tato škola má ve srovnání s ostatními v okolí dobré jméno.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

13. Prostředí školy **Označte jen jednu elipsu.*

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
příjemné	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	nepříjemné

14. Kvalita školy *

Označte jen jednu elipsu.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
vynikající	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	špatná

15. Učitelé *

Označte jen jednu elipsu.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
vstřícní	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	bez zájmu

16. Spolupráce s rodinou *

Označte jen jednu elipsu.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
vyhovující	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	žádná

17. Pokud chcete, zde se můžete bližší vyjádřit k hodnocení školy i k celému dotazníku.

.....

.....

.....

.....

.....