

Univerzita Karlova  
Pedagogická fakulta  
Katedra preprimární a primární pedagogiky

## DIPLOMOVÁ PRÁCE

Začínající učitel na malotřídní škole  
Teacher beginner at country primary school

Tereza Pokorná

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

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

V Praze dne 4. prosince 2019

Ráda bych poděkovala vedoucí mé diplomové práce, PhDr. Heleně Hejlové, Ph.D., za její cenné rady a podnětné vedení. Dále bych také chtěla poděkovat mé trpělivé a podporující rodině a přátelům.

## **ABSTRAKT**

Diplomová práce je zaměřena na začínajícího učitele na malotřídní škole. Práce je rozdělena na teoretickou a praktickou část. Teoretická část vymezuje pojem začínající učitel, popisuje kompetence učitele, profesní přípravu učitele 1. stupně základní školy a specifické problémy začínajícího učitele. Dále se zabývá malotřídní školou, historií malotřídních škol a specifiky malotřídních škol v současné době. Zvláště jsou uváděna specifika práce učitele na tomto typu škol. Praktická část prezentuje výzkum, který na základě rozhovorů s učiteli a řediteli malotřídních škol a pozorování popisuje specifické problémy začínajícího učitele na malotřídní škole a zkušenosti malotřídních škol a jejich učitelů a ředitelů s nástupem do praxe. Dále výzkum charakterizuje konkrétní malotřídní školy v oblasti, kde byl výzkum prováděn. Cílem práce je zhodnotit, s jakými specifickými problémy se potýká začínající učitel na malotřídní škole.

## **KLÍČOVÁ SLOVA**

začínající učitel, učitel 1. stupně ZŠ, malotřídní škola, třída se spojenými ročníky, věkově smíšená třída

## **ABSTRACT**

The thesis focuses on a teacher beginner at country primary school. It is divided into a theoretical and a practical part. In the theoretical part, we define the concept of a beginning teacher, his competences, professional preparation for teaching in primary school and specific problems of a novice teacher. It also deals with a small school with mixed-age (multileveled) classes, with the history and the specifics of this type of school. A special part of this thesis is focused on the teaching process in schools with age-mixed classes. The practical part aims to describe and evaluate specific problems beginning teachers have at small schools with age-mixed classes, as well as their personal experience. Research is based on interviews with teachers and headmasters and on observations at school.

## **KEYWORDS**

beginning teacher, primary school teacher, country primary school, mixed-age classes

## Obsah

Úvod .....	8
I. Teoretická část.....	10
1    Začínající učitel .....	10
1.1    Kompetence učitele.....	13
1.2    Profesní příprava učitelů 1. stupně ZŠ .....	15
1.3    Specifické problémy začínajícího učitele .....	17
1.4    Uvádějící učitel .....	20
2    Malotřídní škola.....	21
2.1    Typy malotřídních škol .....	23
2.2    Historie malotřídních škol .....	24
2.3    Současnost malotřídních škol .....	28
2.3.1    Malotřídní školství jako alternativa a inovace.....	29
2.3.2    Malotřídní školy v zahraničí.....	30
2.3.3    Význam malotřídní školy pro obec .....	32
3    Specifika výuky v malotřídních školách .....	33
3.1    Seskupování ročníků do tříd .....	34
3.2    Plánování rozvrhu .....	35
3.3    Metody a formy výuky .....	37
3.4    Příprava učitelů na výuku .....	40
4    Shrnutí teoretické části .....	42
II. Praktická část .....	43
5    Cíl výzkumu .....	43
6    Metodologie.....	43
6.1    Metody získávání dat .....	43

6.2	Charakteristika výzkumného souboru .....	44
6.3	Způsob zpracování a analýzy dat.....	47
6.4	Předvýzkum .....	48
6.5	Harmonogram výzkumu .....	49
7	Výsledky výzkumu.....	50
7.1	Znalost problematiky malotřídních škol před nástupem do praxe.....	50
7.2	Kompetence učitele na malotřídní škole.....	52
7.3	Úskalí výuky na malotřídních školách.....	56
7.3.1	Nutnost učit spojené ročníky .....	57
7.3.2	Individuální péče .....	59
7.4	Nástup do praxe .....	62
7.4.1	Důvod nástupu na malotřídní školu.....	62
7.4.2	Pohled dotazovaných k nástupu začínajících učitelů do praxe na malotřídní školu	63
7.4.3	Doporučení pro začínající učitele k nástupu do praxe.....	66
7.4.4	Finanční ohodnocení .....	68
7.5	Další možnosti vzdělávání .....	68
7.5.1	Chybějící znalosti .....	68
7.5.2	Vzdělávací nabídky na malotřídních školách .....	71
7.6	Spolupráce .....	74
7.6.1	Spolupráce mezi kolegy.....	74
7.6.2	Spolupráce mezi školami.....	76
7.7	Malotřídní školy ve vzdělávacích programech vysokých škol.....	78
7.8	Charakteristika malotřídních škol.....	83
8	Shrnutí výzkumu .....	91

Závěr.....	95
Seznam použitých informačních zdrojů .....	97



## Úvod

Diplomová práce se zabývá začínajícím učitelem na malotřídní škole. Vysoké školy, kde se nachází obor Učitelství pro 1. stupeň základních škol, jsou ve velkých městech, ve kterých se vyskytují i velké městské základní školy, se kterými vysoké školy spolupracují. Studenti tam dochází na praxe, kde se rozvíjí a upevňuje jejich vzdělání pro vykonávání profese učitele pro 1. stupeň základní školy. Méně často, možná vůbec se navštěvují venkovské školy, které svým umístěním mohou být specifické a velmi odlišné od škol městských. Mohou to být právě školy malotřídní, kam se student učitelství za své studium nepodívá.

Absolvent oboru Učitelství pro 1. stupeň základní školy si po svém studiu, nebo ještě při studiu, vybírá školu, své první zaměstnání, kde poprvé vstoupí do role učitele 1. stupně. Absolvent má mnoho možností, kam může nastoupit, může zůstat ve městě, kde studoval, může však vyhledávat školu kdekoli v okolí svého bydliště, ať je to velké město, či nějaká menší obec. V případě menší obce pak může nastoupit na malotřídní školu, nebo může váhat nad nástupem do tohoto typu školy.

Co všechno může očekávat takový začínající učitel na malotřídní škole ve třídě se spojenými ročníky? Může se tato situace objevit hned na začátku profesní dráhy absolventa oboru Učitelství pro 1. stupeň základní školy a jak na ni začínající učitel reaguje? Má učitel malotřídní školy dostatečné informace z vysoké školy o problematice vyučování na malotřídní škole, umí si představit, co ho na tomto typu školy všechno může potkat, odlišného od toho, co se za pět let naučil například na velkých sídlištních školách, kde je na každý ročník otevřeno hned pět tříd?

Motivací pro sepsání této diplomové práce je nedostatečné množství informací a odpovědí na tyto otázky týkající se problematiky malotřídních škol. Cílem práce je zjistit a zhodnotit s jakými specifickými problémy se začínající učitel potýká v malotřídní škole na začátku své profesní dráhy. Cílem je také zjistit zkušenosti a názory učitelů a ředitelů škol z malotřídních škol na začínající učitele, kteří jdou učit věkově smíšenou třídu, tedy třídu se spojenými ročníky.

Diplomová práce má dvě části: teoretickou a praktickou. Teoretická část se zabývá jednotlivými termíny týkající se začínajícího učitele na malotřídní škole. Vymezuje se pojem učitel a začínající učitel, je popsána profesní příprava učitele prvního stupně základní školy na vysoké škole, jsou uvedeny specifické problémy začínajících učitelů. Dále je práce zaměřena na samotnou malotřídní školu, její historii a současnost, na typy malotřídních škol, pojetí malotřídní školy jako alternativy a působení malotřídních škol nejen v České republice, ale i v zahraničí. V neposlední řadě se také práce věnuje samotným specifickým výuky na malotřídní škole a odlišnostem od standardních základních škol.

V praktické části je proveden kvalitativní výzkum pomocí metody rozhovoru a pozorování. Nejprve jsou popsány cíle práce, metodologie výzkumu a poté samotné výsledky výzkumu. Závěry výzkumu mohou pomoci začínajícím učitelům k objasnění specifických problémů na malotřídní škole a výuky třídy se spojenými ročníky.

# I. Teoretická část

## 1 Začínající učitel

Kapitola se věnuje obecnému pojmu učitel, začínající učitel, kvalitám učitele a jeho profesní přípravě k práci na 1. stupni základní školy. Konkrétně se zaměřuje na specifické požadavky a problémy, které začínajícího učitele mohou potkat.

Slovo učitel je velmi obecné, rozšířené a používané slovo, může být obtížné ho definovat, každý ho může chápat odlišně. V současnosti se objevuje a používá slovo učitel i mimo školství a pedagogiku. Existují učitelé jógy, učitelé života aj. Učitel se často zaměřuje s lektorem, instruktorem či školitelem. Pro všechny tyto uvedené pojmy by se mohlo zvolit nadřazené slovo edukátor neboli vzdělavatel. Průcha (2002) vzdělavatele definuje jako profesionála, který provádí edukaci čili jako někoho, kdo vyučuje, školí, instruuje, trénuje aj. Edukátory jsou tedy všechny výše zmíněné profese, největší zastoupení z nich mají pedagogičtí pracovníci. Ti jsou podle zákona definováni takto: „*Pedagogickým pracovníkem je ten, kdo koná přímou vyučovací, přímou výchovnou, přímou speciálně pedagogickou nebo přímou pedagogicko-psychologickou činnost přímým působením na vzdělávaného, kterým uskutečňuje výchovu a vzdělávání na základě zvláštního právního předpisu...*“ (Zákon č. 563/2004 Sb., O pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů). Mezi pedagogické pracovníky patří vychovatelé škol, asistenti pedagoga, mistři odborné výchovy, vedoucí učilišť aj., ale hlavně právě učitelé.

Podle pedagogického slovníku je učitel definován jako: „*jeden ze základních činitelů vzdělávacího procesu, profesionálně kvalifikovaný pracovník, spoluodpovědný za přípravu, řízení, organizaci a výsledky tohoto procesu.*“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2008, str. 261) O učiteli hovoří i nemálo dalších autorů. Helus (2009) popisuje učitele jako profesionálního, odborně vybaveného a kompetentního vůdčího aktéra ve vzdělávání dítěte. Klika, Sokol (1909) hovoří o učiteli jako o hlavním zprostředkovateli systematicky upravených a srovnaných poznatků z nejrůznějších vědních oborů ve škole a také kromě rodičů o jednom z hlavních činitelů při výchově dítěte. Učitelem se také zabývá Průcha (2002, s. 21): „*Učitelé jsou osoby, jejichž profesní aktivita zahrnuje předávání*

*poznatků, postojů a dovedností, které jsou specifikovány ve formálních kurikulárních programech pro žáky a studenty, zapsané do vzdělávacích institucí. Kategorie učitel zahrnuje pouze pracovníky, kteří přímo provádějí vyučování žáků. Ředitelé škol, kteří nemají vyučovací úvazek, nejsou započítáváni mezi učitele.“*

Začínající učitel je podle Podlahové (2004) takový učitel, který splnil požadované vysokoškolské vzdělání, má požadovanou pedagogickou způsobilost, avšak poznatky převážně na teoretické úrovni. Nemá dostatek zkušeností, nemá zatím vyzkoušené naučené metody a postupy ve výuce, je ale nadšený a perspektivní k vykonávání své profese. Začátečnické období se vymezuje přibližně na prvních pět let vykonávání profesní praxe. Šimoník (1995) označuje začínajícího učitele jako učitele, který působí ve své funkci prvním rokem. První rok vidí za zcela zásadní. V prvním roce se učitel zasvěcuje do učitelského společenství, je to období nejintenzivnějšího procesu seznamování se s povoláním. V některých státech se po prvním roce učitele v praxi koná zkouška učitelské způsobilosti a až po jejím složení získává učitel plnou učitelskou kvalifikaci. Průcha (2002) hovoří o začínajícím učiteli jako o učiteli začátečníkovi, a také hovoří o důležitosti hlavně prvního roku učitelské profesní dráhy. Považuje to za rozhodující období, kde si začínající učitel utváří své profesní dovednosti a adaptuje se na podmínky, ve kterých vykonává svou profesi. Zásadní roli v tom hrají nástupní podmínky a kultura školy, do které učitel nastupuje. Podmínky ovšem nemusejí být vždy příznivé a tím se znesnadňuje celý profesní start. Určení délky reálného působení začínajícího učitele ve škole je však individuální. Existují britské publikace, které uvádějí délku působení tři až pět let, některé z českých publikací uvádějí pět až deset let, jiné literatury mluví až o dvaadvacetileté praxi, než se učitel stane učitelem odborníkem. (Podlahová 2004)

Na základě vysokoškolské přípravy na budoucí roli učitele, by podle Dytrtové a Krhutové (2009) měl začínající učitel být připraven k odpovědnosti za plánování a organizaci, dění ve třídě, mít dobrý základ profesních znalostí a dovedností a umět tyto znalosti a dovednosti efektivně využívat k usnadnění práce s žáky a k jejich učení. Také by měl umět využívat vhodné metody a postupy v procesu učení, vytvářet ve třídě tvořivou sociální atmosféru a být schopen efektivní komunikace i s partnery školy. Měl by si udržovat profesionální image, také se profesionálně rozvíjet a odpovídajícím způsobem se

chovat a vystupovat. Být schopen sebeuvědomění a sebehodnocení, a to i prostřednictvím druhých, např. kolegů učitelů.

Na začínajícího učitele se klade velké množství požadavků. V publikaci Učitel: Příprava na profesi (Dytrtová, Krhutová, 2009, s. 40) se hovoří o takzvaném učitelském desateru, soupisu pedagogických dovedností, znalostí, které by měl začínající učitel mít.

*„Učitelské desatero*

- *umět komunikovat se žáky*
- *dokázat adekvátně hodnotit výkon*
- *správně provádět individuální ústní zkoušení,*
- *znát metodiku povzbuzování a trestání a umět ji aplikovat ve třídě*
- *umět se pohotově rozhodovat ve standardních i neobvyklých situacích*
- *znát a umět uplatnit metody vysvětlování, přesvědčování a příkladu ve výchově žáků,*
- *znát základní metody výuky a umět v dané situaci zvolit adekvátní metody,*
- *mít jasnou vlastní koncepci výchovy a vzdělávání,*
- *znát nejrozšířenější druhy výchovných obtíží a způsoby jejich řešení ve škole a v rodině a dokázat je u žáků diagnostikovat,*
- *chápat význam spolupráce rodiny a školy v současných podmínkách.“*

Podlahová (2004) vidí specifikum začínajícího učitele v ovládnutí a zvládnutí všech stránek učitelské práce od samého počátku, tedy ode dne nástupu do školy. Začínající učitel vstupuje do práce od počátku naplno, nemůže pouze opravovat sešity a domácí úkoly a po zvládnutí těchto kroků k nim přidávat další a další. Musí od prvního dne zvládnout vše, co vyplývá z povahy jeho práce.

Podlahová (2004) také popisuje, jak se může začínající učitel postavit svým začátkům. Může aplikovat vše, co se naučil ve všech disciplínách na vysoké škole, čímž však může zároveň ignorovat skutečnost, svou třídu, žáky. Může napodobovat jiné učitele, které poznal a rád by přejal jejich metody učení, nebo napodobit učitele, o kterých četl v odborné literatuře. Nebo vychází již ze svých nabitých zkušeností, které se mu za jeho

studia a praxe na školách osvědčily, které mu vyhovovaly, a ve kterých si je jistý. Hlavně by se ale měl rychle zorientovat a reagovat na podmínky dané školy.

Mnoho začínajících učitelů se dle Vašutové (2007) obává každodenní náročnosti pedagogických činností. Mají strach ze selhání nad předáváním znalostí žákům a celým vzděláváním svých žáků. Další množství začínajících učitelů je naopak přesvědčeno, nejspíše ze svých praxí na vysoké škole, že jsou skvělými učiteli, a že si vědí se vším rady. Přitom oni mohou mít také spoustu nedostatků. Studenti učitelství se nejvíce ve své budoucí profesi obávají navazování kontaktů s žáky, nezvládnutí učiva ve stanovených vyučovacích hodinách, zvládnání nestandardních situací či objektivního hodnocení žáků. Mají strach z nedostatečného respektu mezi kolegy v učitelském sboru, ale i ve své třídě. Mají obavy, že nebudou mít dostatečnou autoritu a žáci je nebudou poslouchat, nebo že například budou zaskočeni nestandardními otázkami žáků.

## **1.1 Kompetence učitele**

Kromě samotných definic učitele je důležité si uvědomit specifika osobnosti učitele. Jaký by měl učitel být, aby svoji roli zvládal co nejúspěšněji a nejefektivněji. Maňák, Janík a Švec (2008) považují učitelskou osobnost za nejdůležitějšího činitele ve vzdělávání. Dyrťová a Krhutová (2009) se osobností učitele zabývají podrobněji a uvádí vlastnosti a schopnosti, které jsou pro osobnost učitele důležité. Je to především psychická odolnost vůči neustálým neočekávaným situacím a správný vhled do podstaty a povahy těchto problémových situací. K tomu patří kreativita, operační myšlení, schopnost alternativního řešení situací a psychická flexibilita. Dále je to schopnost osvojovat si nové poznatky, sociální empatie a komunikativnost.

Učitel by také měl být odborníkem. Odborníkem na žáka, na jeho učební potřeby, psychické potřeby, jeho individualitu. Jak ale uvádí Vašutová (2004), odbornost je někdy velmi problematická. Všude se klade důraz na profesionalitu učitele, ale k tomu nejsou příliš dobré podmínky. Mění se legislativa, politika, ekonomika a učitel se vším musí držet krok, musí si se vším poradit. Často se ale stává, že to škola a učitelé nestíhají.

Učitel dále musí mít určité dovednosti a znalosti ke kvalitnímu vykonávání učitelské profese. Vašutová (2004) hovoří o těchto šesti základních znalostech:

Didaktické znalosti obsahu – Učitel zná předmět/předměty, které vyučuje z jejich didaktické i faktické stránky.

Znalosti o žácích a učení – Zde je zahrnuta teorie učení, samotná praxe učitele, psychosociologický rozvoj žáků a všechny aspekty odlišností žáků.

Znalosti obecné didaktiky – Učitel má znalosti o organizaci a řízení třídy, metodách vyučování, plánování vyučovací hodiny aj.

Znalost kurikula – Učitel se umí orientovat v kurikulárních teoriích, především ve školním kurikulu.

Znalost kontextu – Jedná se o znalosti podmínek, ve kterých učitel pracuje, svého okolí, na úrovni školy, obce, regionu i státu. Jsou zde zahrnuty i historické a kulturní základy vzdělávání.

Znalost sebe sama – Učitel by měl znát sám sebe. Svě vlastnosti, své silné a slabé stránky, hodnoty, postoje a názory.

Požadované kvality učitele, které jsou nezbytné pro vykonávání profese, jsou ukotveny v takzvaném profesním standardu. Tento standard je dle Spilkové a Tomkové (2010) soubor požadovaných kompetencí projevujících se v profesních činnostech učitele. Dle Maňáka, Janíka a Švece (2008) se kompetencemi myslí soubor znalostí, dovedností, zkušeností, postojů a osobnostních předpokladů. Spilková a Tomková (2010) vymezily a rozřadily kompetence podle samotných cílů vzdělávání a funkcí školy. Cíle vzdělávání jsou: učit se poznávat, učit se žít, učit se jednat a učit se být. Cíl učit se poznávat zahrnuje kompetenci předmětovou, didaktickou a psychodidaktickou, pedagogickou, informatickou a informační, manažerskou, diagnostickou a hodnotící. K cíli učit se žít společně s ostatními patří kompetence sociální, prosociální, komunikativní a intervenční. K cíli učit se jednat náleží kompetence všeobecného rozhledu, osobnostně kultivující, multikulturní, environmentální a proevropská. K poslednímu cíli učit se být se vztahuje kompetence diagnostická, hodnotící, kompetence zdravého životního stylu a kompetence poradensko-konzultační. Zvlášť je pak oddělena kompetence osobnostní, která patří ke všem zmíněným

cílům. Tato důležitá kompetence se týká psychické odolnosti, fyzické zdatnosti, empatie, osobních postojů, dovedností a vlastností.

## **1.2 Profesní příprava učitelů 1. stupně ZŠ**

Podle zákona 563/2004 Sb. O pedagogických pracovních a o změně některých zákonů § 7 odst. 1, který nabyl účinnosti 1. ledna 2015, by měl kvalifikovaný učitel splňovat některou z těchto variant vzdělávání:

1. akreditovaný magisterský studijní program v oblasti pedagogických věd zaměřených na přípravu učitelů prvního stupně základní školy,
2. akreditovaný magisterský studijní program v oblasti pedagogických věd zaměřených na přípravu učitelů mateřské školy nebo studijního oboru pedagogika a vzděláním v programu celoživotního vzdělávání (dále jen CŽV) uskutečňovaném vysokou školou a zaměřeném na přípravu učitelů prvního stupně základní školy,
3. akreditovaný magisterský studijní program v oblasti pedagogických věd zaměřených na přípravu učitelů všeobecně-vzdělávacích předmětů druhého stupně základní školy nebo na přípravu učitelů všeobecně-vzdělávacích předmětů druhého stupně základní školy a všeobecně-vzdělávacích předmětů střední školy a 1. vzděláním v programu CŽV uskutečňovaném vysokou školou a zaměřeném na přípravu učitelů prvního stupně základní školy, nebo 2. doplňujícím studiem k rozšíření odborné kvalifikace podle § 22 odst. 2,
4. akreditovaný magisterský studijní program v oblasti pedagogických věd zaměřených na přípravu učitelů všeobecně-vzdělávacích předmětů střední školy a vzděláním v programu CŽV uskutečňovaném vysokou školou a zaměřeném na přípravu učitelů prvního stupně základní školy.

Studium na vysoké škole by mělo budoucího učitele prvního stupně základní školy připravit na základě vykovávaných praxí na školách k detailnímu poznání pedagogických situací a jejich porozumění. Je to takzvaný proces „Stávání se učitelem“. Jedná se o proces dlouhodobý, který nezačíná spolu se studiem učitelského oboru, ale již od rozhodnutí se pro tuto profesi. Klade se důraz na osobnostní rozvoj učitele a jeho osobnostní



a profesní identitu, jež by měla být těžištěm pro pojetí výuky studia na vysoké škole. (Dytrtová, Krhutová, 2009)

V České republice je v současnosti deset vysokých škol, které nabízejí studijní program Učitelství pro 1. stupeň základní školy. V abecedním pořadí se jedná o tyto univerzity: Jihočeskou univerzitu v Českých Budějovicích, Ostravskou univerzitu, Masarykovu univerzitu, Technickou univerzitu v Liberci, Univerzitu Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem, Univerzitu Hradec Králové, Univerzitu Karlovu, Univerzitu Palackého v Olomouci, Univerzitu Tomáše Bati ve Zlíně a Západočeskou univerzitu v Plzni. (Registr vysokých škol a uskutečňovaných studijních programů, MŠMT)

Podle Šimoníka (1995) má každá fakulta daných vyjmenovaných univerzit, kde je vyučován obor Učitelství pro 1. stupeň ZŠ, značně rozdílný učební plán oproti ostatním. Můžeme vidět například velký nepoměr mezi předměty založenými na teorii a předměty praktickými, liší se také obsahy stejných předmětů a přístupy vysokoškolských pedagogů k vyučování budoucích učitelů.

V publikaci Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu (Vašutová, 2004) se nachází výzkum uskutečněný na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovi, ve kterém studenti a absolventi učitelských oborů a mladí začínající učitelé hodnotí studium na vysoké škole a jednotlivé studijní programy učitelství. Mnoho studentů považuje teoretické předměty za nadbytečné, ale přesto kvalitní. Například příprava pro teoretickou práci má nadprůměrně pozitivní hodnocení. Studenti považují v přípravě na budoucí profesi za nejvýznamnější oborové didaktiky, i zde je ale také kritizováno velké množství teorie a málo praktického zaměření. Podprůměrně studenti a absolventi hodnotí pedagogicko-psychologickou přípravu. Důvodem jsou podle Vašutové (2004) očekávání studentů. Myslí si, že dostanou konkrétní návody a pedagogické postupy, jak v situacích postupovat a že to získají díky názorným ukázkám ze svých praxí. Studenti však musí nejprve získat určité teoretické znalosti, na jejichž základě přemýšlí o strategiích ve vyučování a o možnostech řešení jednotlivých situací a problémů. Negativní hodnocení dostala praktická příprava. Praktická příprava zahrnuje veškeré oborové a pedagogické praxe na vysoké škole a jiné získávání zkušeností a studentům se to jeví jako nedostatečné.

U konkrétních předmětů studenti primární pedagogiky a speciální pedagogiky považují za jeden z nejdůležitějších okruhů pedagogiku. Odpovědělo tak 90 % respondentů, což je považováno za optimistický výsledek. Jako užitečné předměty studenti vidí například také sociologii, filozofii a etiku, což jsou předměty, které spadají do kategorie podpůrné předměty pro studium učitelství. Nejnižší hodnotu užitečnosti získala matematika, avšak pro 99 % studentů primární pedagogiky je to nezbytný předmět.

Prostor k vyjádření v tomto výzkumu Vašutové (2004) dostali absolventi a mladí učitelé s alespoň roční praxí, ti na základě svých již získaných zkušeností formulovali podněty a doporučení pro fakulty připravující učitele. Velké množství dotazovaných mladých učitelů vyjádřilo potřebu o navýšení praxí vedených školou. Praxe by neměly být v takovém množství náslechové, jako je tomu v současnosti, studenti by se měli mnohem více podílet na přímé vyučovací činnosti, na řešení kázeňských problémů a učebních problémů žáků. Respondenti také žádají, aby se studenti, pokud možno, zapojili do reálného chodu školy, zkusili si i práci třídního učitele a vše, co je s touto problematikou spojené. Praxe by měly být více řízené školou, studentům by se mělo dostat větší pomoci a podpory od učitelů řídících praxe, ale i od učitelů dané školy, kde praxe vykonávají. Dotazovaní mladí učitelé také doporučovali zkvalitnění praktické stránky přípravy a didaktické přípravy. Zaměřit se na konkrétní situace žáků, řešit modelové situace, připravit se tak na běžný život ve školách. Zaměřit se na problematiku efektivního vyučování a zodpovědnost učitelů za vzdělávací výsledky žáků.

### **1.3 Specifické problémy začínajícího učitele**

Vstup mladého čerstvě dostudovaného člověka provází v jeho profesních začátcích mnoho nesnází. Specifickou profesí s výrazně nesnadným startem je profese učitele. Začínající učitel musí od samotného začátku okamžitě a samostatně řešit velké množství nepředvídatelných situací a nese plnou odpovědnost za veškeré dosažené výsledky. (Šimoník, 1995)

Podle Průchy (2002) u začínajících učitelů často dochází k rozporu mezi ideály a představami, které si absolventi pedagogických fakult přinášejí ze svého studia,

s realitou. Hovoří se o takzvaném šoku z reality, kdy je učitel překvapen velkým množstvím situací a záležitostí, které se během svého studia nemá možnost naučit.

Podlahová (2004) uvádí mezi problémy začínajícího učitele také překvapení a prvotní zaskočení při prvních krocích učitele v začátcích své profese. Učitel vstupující do zaměstnání má různá očekávání, která mohou být dosti odlišná od reality. Překvapením může například být obsah školního předmětu a jeho uspořádání, kdy absolvent zná nějaký předmět spíše jako vědní disciplínu, tudíž může být překvapen ze skladby předmětu a jak je koncipován pro jednotlivé ročníky. Začínajícího učitele také může překvapit rozdíl mezi vlastními metodami a postupy starších učitelů. Na prvním stupni se s tím setká učitel méně často, ale když vstupuje do zaměstnání například do třetího ročníku, může být velmi překvapený metodami a postupy, které děti znají od předešlého učitele, je překvapen například nevhodností používání určitých metod, zastaralostí a celkovým pojetím práce předchozího učitele. Zaskočit začínajícího učitele může také stav materiálního vybavení školy, učitel může být překvapen mile, i nemile. Je zvyklý ze studia na určitou možnost pracovat s různými didaktickými pomůckami, které ovšem škola nemusí vůbec nabízet, nebo je účelně omezuje, například výzvami k šetření papírem. Překvapením pro začínajícího učitele je dále rozsah administrativních povinností. Učitel je hlavně jako třídní učitel pověřen mnoha funkcemi a má na starost velké množství byrokratických povinností jako je třídní kniha, třídní výkaz, vysvědčení, zprávy pro pedagogické rady, třídní schůzky, informace pro rodiče, týdenní plány a mnohé další. Ovlivnit začínajícího učitele může i časová náročnost učitelské práce. Veškeré přípravy na hodiny, plánování týdnů dopředu, opravy domácích úkolů a písemných prací, příprava pomůcek. To vše je časově náročnější, než si začínající učitel může myslet. Zjistí náhle, jaká je skutečná pracovní doba učitele, která nekončí zazvoněním školního zvonku. Mezi překvapivá zjištění se dále uvádí také i zaměstnávání učitelů v době školních prázdnin, vztahy na pracovišti, výše učitelského platu, rozdílná kvalita kázně dnešních žáků, postoj rodičů ke škole, vysoký výskyt integrovaných žáků, celková odlišnost školní reality od představ.

Jako specifický problém začínajícího učitele je dle Podlahové (2004) samotná příprava na hodinu. Každému učiteli vyhovuje jiná forma tvorba příprav na hodinu a začínající učitel si musí nejprve nalézt, co mu nejvíce vyhovuje. Také si musí uvědomit, že není tak

důležitá samotná příprava jako výsledek přípravy, tedy úspěšný průběh hodiny. Začínající učitel si hledá cestu, zdali mu vyhovují improvizované přípravy až na místě, či nalezne výhody v přípravách písemných. Musí volit takové činnosti, aby byly splněny stanovené cíle hodiny, aby využil různorodosti jednotlivých aktivit, aby i časově hodina probíhala v pořádku.

Vašutová (2007) pak uvádí jako samotný problém předimenzování vyučovací hodiny. Učitel si připraví na jednu hodinu spoustu úkolů a činností a předpokládá, že vše stihne. Pokud tomu tak není, učitel může hodinu přetahovat do přestávky, čímž přestávku zkracuje a žáci jsou nespokojení. Může se také stát, že se přetahováním hodiny ztratí cílová myšlenka hodiny, téma hodiny se neuzavře podle plánu, hodina ztratí pointu. Začínající učitel neumí hospodařit s časem, nepotřebné činnosti protahuje, a to důležité opomene. Učitel by si měl připravit raději méně činností a probírané látky, nechat si časové rezervy a postupně zjišťovat délku trvání jednotlivých činností a aktivit. Učitel také musí být připraven a nenechat se zaskočit nepředvídatelnými, nestandardními situacemi ve vyučování, které vyučovací hodinu často narušují.

Vašutová (2007) mezi specifické problémy zařadila také hodnocení žáků. Začínající učitelé často nasazují příliš vysoko laťku, mají vyšší nároky na žáky a podle toho také hodnotí jejich nepřiměřené výsledky. Další učitelé se naopak obávají přetěžování žáků a nároky na učení mají velmi nízké a hodnocení tak také neodpovídá požadovanému standardu. Učitel se musí naučit hodnotit hlavně spravedlivě a správně nastavit laťku svých nároků.

Dalším problémem, který tíží začínající učitele, vidí Vašutová (2007) v nekázní žáků. S tím souvisí autorita a respekt učitele, se kterou nemálo učitelů také bojuje. Žáci snadno odhalí nervozitu, nepřipravenost či slabší vlastnosti učitele a dokáží je využít v mnoha situacích proti nim. Vyhýbají se z různých důvodů domácím úkolům, vymlouvají se, vymýšlí různé úskoky. Nezkušený učitel je poté v takových situacích často bezradný. Učitelé na to reagují tvrdším školním režimem a postihem žáků, ale také na to mohou rezignovat a často vyhoří. Mladí učitelé jsou tak odrazováni od své profese. Podlahová (2004) k nekázní doplňuje, že by učitel neměl zapomínat na Komenského heslo: škola bez kázně – mlýn bez vody. Doporučuje nejprve si nastavit přísnější pravidla a podle efektivnosti postupně ve třídě připustit volnější režim.

Šimoník (1995) zaznamenal jako další problém, který ale úplně nesouvisí s pedagogickou činností, dojíždění do místa zaměstnání. Nemálo absolventů jakýchkoli vysokých škol se potýká s bytovými, finančními či rodinnými problémy a u učitelů to platí rovněž. Podle výzkumu, který Šimoník prováděl v letech 1990-1992 odpovědělo 59,6 % všech dotazovaných, že musí denně do místa svého zaměstnání dojíždět, musí podřizovat své pracovní činnosti jízdám, jsou často vázáni na dopravní spoje. Dojíždění se může negativně projevat na učitelovu práci. Dojíždějící učitel není dostatečně sžitý s obcí, místem, kde škola leží, s místními lidmi, tudíž je i často ochuzen o bližší kontakt s rodiči, se samotnými žáky. Šimoník zdůrazňuje potřebu včlenění se do prostředí školy a prostředí celé obce. Důvěrná znalost obce, přírodního bohatství, sociálního a kulturního prostředí je velmi důležitá pro celkovou práci učitele, pro výchovné situace zaměřené na regionální vzdělání.

Šimoník (1995) vypisuje další problémy specifické pro začínající učitele. Patří mezi ně nedocení významu písemných příprav na vyučovací hodinu, úzkostlivé držení se učebnic, nestanovování si cílů, nejasnosti pokynů a zadávání úloh, nízká empatie k žákům, nedostatek empatie se vžít do dětské psychiky, do mentální vyspělosti žáků.

Začínající učitel se setkává opravdu s mnoha specifickými problémy pro profesi učitele. Má spoustu oprávněných obav, musí čelit velkému množství nestandardních situací pro kvalitní výkon svého povolání.

## 1.4 Uvádějící učitel

Učitel nastupující do svého prvního zaměstnání nemusí být hned na všechno sám. Může k sobě dostat pedagoga, který mu v jeho začátcích pomůže. Taková pomocná ruka se nazývá uvádějící učitel. Podlahová (2004, s. 48) hovoří o uvádějícím učiteli takto: *„Přívlastkem uvádějící bývá na základní i střední škole obdařen pedagog, ke kterému je přidělen nastupující učitel. Učitelskému elévovi pomáhá, sleduje jeho růst a hodnotí pokroky.“* Nastupující učitel může svého přiřazeného učitele vnímat jako kolegu, za kterým může kdykoli přijít pro radu, či jako svého nadřízeného, kterého akceptuje a poslouchá. Uvádějící učitel by měl být chápán a realizován spíše jako pomocná ruka, nikoli kontrola

výkonů začínajícího učitele. Uvádějící učitel by mohl také vidět osobní přínos svého úkolu. Může nalézt u začínajícího učitele spoustu nových metod a postupů ve výuce, které pomohou i jemu, celková čerstvost a novost přístupů začínajícího učitele pro něj může být velmi přínosná.

Podlahová (2004) uvádí několik rovin učitelských činností, se kterými uvádějící učitel nejčastěji pomáhá. Jedná se o seznámení s provozem školy, kde učitel například najde kabinety, odborné učebny, aj., kde učitel nalezne materiály pro výuku, jaké jsou možnosti vyžití žáků ve škole, jak funguje školní řád a celková pravidla školy a její program a cíle. Jaké jsou povinnosti pro dozor, povinnosti pro akce školy a činnosti, které při nich probíhají. Patří sem pomoc při přípravě výuky, sestavování plánů, zkušenosti s přípravou na vyučovací hodiny, seznámení se standardy, osnovami, učebními plány a další. Také se jedná o seznámení s prací třídního učitele, pomoc v oblasti rozvíjení vztahů s rodiči, či informace o ostatních okolnostech práce a provozu školy.

## **2 Malotřídní škola**

Tato kapitola je zaměřena na malotřídní školu, její vymezení, specifika, historii a současnost, typy a další. Samotný pojem malotřídní škola, jak je dále definovaný a vymezený, má několik možných podob. Malotřídní škola není dle Tupého (1978) oficiální název, je ale nejčastěji používaný lidmi jak ze školství, tak i širokou veřejností. Odborné publikace uvádí také termín málotřídní škola, méně třídní škola, škola s kombinovanými ročníky, někde se mluví vyloženě o venkovských školách, jinde například o neplnoorganizované základní škole, nebo pouze výrazem malotřídka. Tato práce pracuje jednotně s výrazem malotřídní škola.

O tom, co znamená pojem malotřídní škola, existuje obecná představa. Průcha (2012) definuje malotřídní školu jako takovou základní školu, ve které jsou alespoň v jedné třídě vyučování společně žáci z více ročníků. Petlák (1998) také uvádí, že malotřídní škola je taková, ve které není pro každý ročník samostatná třída a učitel. Pod vedením jednoho učitele se tedy současně vyučuje více ročníků. A například Opatřil (1985) podobně říká, že za malotřídní školu pokládáme takovou školu, která má v jedné třídě více než jeden

ročník žáků. Trnková (2010) dodává, že malotřídní škola patří do takzvané neúplně organizovaných škol. To znamená, že škola nemá pro všechny ročníky stejný počet tříd. Plně organizovaná škola je škola standardní, kde je každý ročník vyučovaný zvlášť ve své třídě.

Tento typ školy je popsán v legislativě v § 46 zákona č. 561/2004 Sb.: *„Základní vzdělávání v základní škole má 9 ročníků a člení se na první stupeň a druhý stupeň. První stupeň je tvořen prvním až pátým ročníkem a druhý stupeň šestým až devátým ročníkem. V místech, kde nejsou podmínky pro zřízení všech 9 ročníků, lze zřídit základní školu, která nemá všechny ročníky.“* Nemluví se zde konkrétně o škole malotřídní. Zahrnuje to i školy neúplné. To znamená, že škola nemá sice všechny ročníky, ale každý ročník má svou třídu.

Dále se o malotřídních školách dozvídáme v § 5 vyhlášky č. 48/2005 Sb.: *„Na prvním stupni školy lze do jedné třídy zařadit žáky z více než jednoho ročníku prvního stupně. Na druhém stupni školy nelze do jedné třídy zařadit žáky z více než jednoho ročníku druhého stupně. Do jedné třídy nelze zařadit žáky prvního a druhého stupně.“* A § 4 vyhlášky č. 48/2005 Sb. uvádí počty žáků na třídu. Škola tvořená jednou třídou prvního stupně má nejméně deset žáků ve třídě, tvořena dvěma třídami má nejméně dvanáct žáků, tvořena třemi třídami nejméně čtrnáct a tvořena čtyřmi nebo více třídami má nejméně patnáct žáků, vše v průměru na jednu třídu.

Spojeným, věkově smíšeným třídám se říká oddělení (tento pojem se však přestává používat), která mohou nést v konkrétních školách různá označení. V zahraničí se těmito školám, jak popisuje Trnková, Knotová, Chaloupková (2010), říká kombinované nebo smíšené, používá se také pro ně pojem malá škola nebo škola venkovská. Všechny malotřídní školy patří mezi tzv. školy neúplně organizované. Škola má méně zapsaných tříd než zapsaných ročníků, tedy ne každý ročník má samostatnou třídu a vlastního vyučujícího. Cíle a úlohy výchovně vzdělávacího procesu v těchto školách jsou totožné s cíli a úlohami plně organizovaných škol. V platnosti je stejný vzdělávací program. (Bernát, 2014)

## 2.1 Typy malotřídních škol

Tupý (1978) rozděluje malotřídní školy podle počtu oddělení, ve kterých jsou jednotlivé ročníky vyučovány, na jednotřídní, dvoutřídní, trojtřídní a čtyřtřídní školy. Trnková (2010) uvádí, že v současnosti mají největší zastoupení mezi malotřídními školami v České republice dvojtřídní malotřídní školy. Většina malotřídní škol obsahuje všech pět ročníků, zhruba pětina škol vyučuje žáky čtyř ročníků a zbytek doplňují školy s méně ročníky.

Jednotřídní malotřídní škola může být uspořádána se dvěma, třemi, čtyřmi nebo všemi pěti ročníky v jedné třídě. Petlák (1998) uvádí, že nejčastěji se vyskytuje jednotřídní škola se čtyřmi ročníky. Jednotřídní školy se v dnešní době vyskytují pouze ojediněle. Je potřeba upozornit na mnoho problémů, které se v jednotřídní škole objevují. Všechny ročníky vyučuje pouze jediný učitel, což vyžaduje značné úsilí a na vyučujícího jsou kladeny vysoké nároky, aby úspěšně dokázal stanovit úkoly a cíle pro každý ročník. Učitelé v takovém typu školy se mohou setkat s izolovaností, a to jak pedagogickou, tak sociální. *„Dosahovat vždy dobrých vyučovacích výsledků může jednotřídní škola jen s vynaložením mimořádného úsilí, zpravidla v důsledku působení velice schopného učitele.”* (Tupý 1978, s. 20)

Dvoutřídní malotřídní škola je organizována třemi způsoby – se třemi, čtyřmi, nebo pěti ročníky. V takové škole vyučují dva učitelé, kteří si už lépe vedou se sociální a pedagogickou izolovaností. (Tupý, 1978)

Trojtřídní malotřídní škola je uspořádána buď se čtyřmi, nebo pěti ročníky. Pokud se vyskytují pouze čtyři ročníky, je první a druhý ročník většinou osamostatněn a spojený je třetí a čtvrtý ročník. Pokud se jedná o školu s pěti ročníky, je samostatný většinou první ročník a ostatní jsou spojené v oddělení, nejčastěji druhý a třetí ročník a čtvrtý a pátý ročník. Petlák (1998) uvádí, že se vyučování na trojtřídní škole už může podobat vyučování na plně organizované škole, protože dva ročníky zde fungují samostatně.

Čtyřtřídní malotřídní škola už je téměř podobná plně organizované škole, je zde vyučována pouze jedna třída se dvěma ročníky, nejčastěji to jsou čtvrtý a pátý ročník. První, druhé a třetí ročníky jsou vyučovány samostatně a mají každý vlastního učitele. (Tupý, 1978)



## 2.2 Historie malotřídních škol

Kateřina Trnková (2010) rozděluje existenci malotřídních škol do dvou historických podob. Do historicky starší podoby malotřídních škol patří takové malotřídní školy, které vznikaly z důvodů nedostatečné sítě škol a zároveň nedostatku učitelů. Tyto třídy bývaly velmi početné, i kolem sto žáků na třídu. Bylo běžné, že v takové škole byla třída pouze jedna či dvě. Takové školy vznikaly hlavně v 19. a na začátku 20. století všude v Evropě, kdy se teprve vytvářela síť elementárních škol. V současnosti tento typ škol stále existuje v ekonomicky méně vyspělých státech, nevyskytují se tam pouze na venkově, ale i ve městech.

Do historicky mladší podoby malotřídních škol se zařazují malotřídní školy, které se nacházejí většinou na území, kde je pro dané území nedostatek žáků. Ročníky se musí spojit pro naplnění určitého státem daného minima počtu žáků ve třídě. V těchto třídách bývá obvykle málo žáků. Tento typ školy se objevuje v ekonomicky rozvinutějších státech, především na venkovech.

Podle Váňové, Valenty a Rýdla (1992) se v historii jiné školy, než malotřídní vlastně neobjevovaly. Když byly zřízeny v roce 1774 tři typy škol – triviální, hlavní a normální, ani jedna z nich neměla tolik tříd, kolik měla ročníků. Může za to hlavně fakt, že v té době na jednoho učitele připadalo standardně více než osmdesát žáků. Až když počet žáků převýšil sto, otevřela se další třída. Trnková (2010) upřesňuje, že samotný název malotřídní škola se objevuje až ve školském zákoně z roku 1869, dříve se školy nerozlišovaly na plně organizované a neúplně organizované.

Od roku 1774, jak popisuje Trnková (2010), vznikala na našem území síť elementárních škol. Obecné školy byly zřizovány tam, kde se vyskytuje více než čtyřicet dětí bydlících přes půl míle vzdálené od školy. Byly určeny především pro děti, které nechtěly či nemohly studovat dále na střední škole. Tato škola v tehdejší struktuře škol dala základ současnému členění základních škol, obecná škola jako počáteční, pětiletá. Na přelomu 19. a 20. století se počet malotřídních škol na delší dobu stabilizoval. Trnková (2010) dále uvádí počty malotřídních škol na přelomu 19. a 20. století na našem území. K roku 1910 bylo čtyři sta devadesát osm škol jednotřídních, tisíc padesát pět škol dvoutřídních,

tisíc šest set dvacet troj-pětitřídních a šedesát čtyři šesti-osmitřídních. Nejvíce se na našem území podle počtů nacházelo dvoutřídních škol. Vyučování muselo být tehdy více než náročné, protože se v jedné třídě mohlo vyskytovat tři až pět ročníků při sto žácích.

Dle Trnkové (2010) přišla další větší změna po vzniku samostatného Československa, kdy byl zaveden tzv. malý školský zákon, který mění a doplňuje zákony o školách obecných a měšťanských a mimo jiné i upravuje počet žáků na jednu třídu. Do školního roku 1926/1927 na osmdesát dětí ve třídě v obecné škole, do školního roku 1931/1932 stanovuje počet žáků na jednotřídní škole na pětadesát žáků, na ostatních obecných školách na sedmdesát žáků. Dalším rokem se tento počet ještě snížil na padesát žáků v jednotřídní škole a šedesát žáků v ostatních obecních školách. Československo se tak chtělo vyrovnat ostatním západoevropským zemím, kde snižování probíhalo už dříve ještě ve větší míře. Naše země ale nebyla tak ekonomicky vyspělá, proto snižování počtu žáků na jednu třídu probíhalo značně pomalu. Ke snížení počtu žáků na jednu třídu mimo malý školský zákon přispěla značnou mírou první světová válka, při níž se dramaticky snížila porodnost a stoupla dětská úmrtnost. K roku 1927 ubylo až ke třiceti procentům žáků. Tyto důvody přispěly k nenaplňování jednotlivých tříd ve školách a k velkému usnadnění práce učitelů. Ve školním roce 1917/1918 připadalo na jednu třídu průměrně téměř padesát tři žáků, o deset let později to bylo pouze asi třicet pět žáků na jednu třídu. K roku 1926 připadalo na jednu školu zhruba dvě a půl tříd.

V době první republiky bylo stále na území Československa přibližně osmdesát procent škol malotřídních. Pro malotřídní školy byly vydávány speciální učební osnovy, které byly značně obsahově omezené. Obsahy byly stanovené ne pro jednotlivé ročníky, ale pro celá oddělení, kde byli žáci přibližně stejného věku. U nižších ročníků byla snaha o osamostatňování, spojovaly se především vyšší ročníky. Kvůli omezenosti učiva pro jednotlivá oddělení byl připsán malotřídním školám „cejch“ méně kvalitního vzdělávání. A protože byl větší výskyt malotřídních škol na venkově, byly tyto školy trvale znevýhodňovány oproti měšťanským školám, do kterých venkovské děti měly velmi obtížný přístup. Protože výsledky vzdělávání dětí z malotřídek byly nízké a práce malotřídních učitelů velmi náročná, vznikala diskuze a snaha o reorganizaci elementárního školství. Ucelené představy o reformu zveřejnil Václav Příhoda (Problémy malotřídního

školy) v letech 1936/1937. Zde hovoří o přestavbě zřizovatelů obecných škol z obcí na okresy, což by umožnilo zřizování pouze plně organizovaných škol. Požadoval stejné vzdělávání pro celou dětskou populaci. Navrhl několik nových možných přístupů, žádný z nich však nebyl realizován. Snahy o reformu umlčela hospodářská krize a celé školství výrazně narušilo období německé okupace, kdy všechny školy musely respektovat protektorátní nařízení a být spravovány německou administrativou. (Trnková, 2010)

Další velká změna dle Trnkové (2010) nastala v roce 1948 vydáním zákona o jednotné škole. Vznikly tak školy národní pro děti od šesti do deseti let a školy střední pro děti od jedenácti do patnácti let. Zákon stanovil maximální počet dětí ve třídě na čtyřicet, v první třídě na třicet žáků. Zákon také upravil kurikulum, začaly platit stejné učební osnovy pro oddělení malotřídních škol jako pro plně organizované národní školy. Tím se malotřídní školy dostaly na stejnou úroveň jako školy plně organizované. V této době byl také nahrazen pojem malotřídní škola na školu s menším počtem tříd, nebo pojem malotřídní škola znamenal školu jednotřídní a dvoutřídní a škola s menším počtem tříd byl pro školy trojtřídní a čtyřtřídní. Pro zjednodušení náročné práce učitelů začaly malotřídní školy mezi sebou spolupracovat, spojily-li se dvě školy, mohly se tak vytvořit buď třídy pro samostatný ročník nebo alespoň lépe spojit jednotlivé ročníky do třídy. Tato forma organizace malotřídní školy se v současnosti místy používá v zahraničí, případy této spolupráce můžeme nalézt dosud i na našem území, dále více popsáno v kapitole 2.3.2. Malotřídní školy v zahraničí.

Na začátku sedmdesátých let, jak dále popisuje Trnková (2010), se strhla první vlna rušení malotřídních škol. Do těchto let se velmi zvedalo množství malotřídních škol, na jednu obec připadala dokonce více než jedna škola a některé školy měly i méně než dvacet žáků. Reakcí na to bylo určení střediskových obcí, kde se postupně stavěly nové školní budovy a rušení malotřídních škol. Malotřídní školy byly zastaralé, nevhodné a pedagogicky náročné, naše země se také chtěla vyrovnat dalším evropským zemím, kde rušení malotřídek také probíhalo. V druhé půlce sedmdesátých let se také začala připravovat nová koncepce pojetí výuky na základní škole, a to hlavně na prvním stupni. Dle nové koncepce se začalo celoplošně vyučovat ve školním roce 1976/1977. První stupeň se zkrátil na čtyři roky, což zjednodušilo rozdělení ročníků v malotřídní škole, ale zase zvýšilo náročnost

výuky a celkové práce učitele. Tato nová koncepce a pokračující růst střediskových škol vedla k vrcholu rušení malotřídek v letech 1976-1980. Největší pokles byl zaznamenán u jednotřídních škol, byla snaha jednotřídní malotřídní školy zcela vymýtit. Díky uvolňování politického vlivu sovětského svazu v osmdesátých letech se začalo otevřeně diskutovat o negativních důsledcích koncepce střediskových škol. Kriticky bylo také hodnoceno samotné rušení malotřídních škol, docházelo až k neuvážené likvidaci některých z nich.

K obnově malotřídních škol došlo znovu po roce 1989. Obce se mohly stát zřizovatelem školy, mnohé obce toho využily a svou školu v obci opět zřídily. Do roku 1996 vzniklo 308 nových základních škol, z toho se jednalo z 84 % právě o malotřídní školy. Celkově malotřídní školy spolu s neúplnými školami tvořily 41 % všech základních škol v České republice. Malotřídním školám se v devadesátých letech vyrovnávaly křivdy minulého režimu, začalo se na ně pohlížet jako na sociální a kulturní centra obcí. Prodloužila se opět základní školní docházka z osmi na devět let, byla definována jednotná struktura základní školy, kde první stupeň tvoří první až pátý ročník a druhý stupeň šestý až devátý ročník. První stupeň základní školy se rozšířil opět na pět let a malotřídním školám tak mohlo přibýt další oddělení. Byl stanoven minimální počet žáků ve třídě na třináct žáků, avšak kvůli neustálým výjimkám začínaly znít ohlasy, aby se tento počet diferencoval na jednotlivé typy malotřídních škol. V druhé polovině devadesátých let se počty škol a tříd kvůli snížení porodnosti ještě dále snižovaly, koncem století ale malotřídní školy stále tvořily zhruba 35 % všech základní škol u nás. (Trnková, 2010)

Malotřídní školy mají v soustavě škol na českém území již dlouho své stálé místo. Malotřídní školy byly léty upravovány měnicími se historickými a politickými událostmi. Měnily se neustále minimální a maximální počty žáků na jednu třídu či na jednoho učitele, měnily se podmínky vzdělávání za válek. Malotřídní školy také prošly několika obdobími jejich rozsáhlého rušení. V devadesátých letech, kdy se zřizovatelem školy mohla stát obec, však docházelo k uvědomění důležitosti školy pro obec a spousta malotřídních škol bylo opět obnoveno či nově zřízeno.

## 2.3 Současnost malotřídních škol

Malotřídních škol je v České republice stále velké množství. Přesný počet současných malotřídních škol není ovšem dohledatelný, statistické ročenky se počtem malotřídních škol nezabývají, jiné současné zdroje nebyly nalezeny. Podle Trnkové, Knotové, Chaloupkové (2010) se v roce 2007 na českém území nacházelo okolo 1 425 malotřídních škol. Je nutno uvést, že počet těchto škol není přesný, jelikož je značně obtížné poskytnout souhrnný seznam pouze malotřídních škol, aniž by se tam neobjevovaly zároveň i školy neúplné. Z celkového získaného počtu 1 510 těchto škol byla snaha neúplné nemalotřídní školy vyřadit. Tím se získal konečný počet 1 425 malotřídních škol. Z celkového počtu 4 172 všech základních škol v České republice se dle Českého statistického úřadu (2019) tedy jedná o více než třetinu malotřídních škol z celkového počtu základních škol v České republice.

Malotřídní školy se vyskytují na celém našem území, jsou však oblasti, kde se malotřídní školy vyskytují více než jinde. Knotová (2010) uvádí jako důvod charakter osídlených oblastí v jednotlivých krajích. Malotřídní školy se více vyskytují tam, kde jsou celkově menší obce s nižším počtem obyvatel. Čím větší obce v kraji, tím méně malotřídních škol se tam bude nacházet. Dále je téměř pravidlem, že kraje s průměrně nejmenšími sídly, jsou i kraje s průměrně největším podílem venkovského obyvatelstva. Mezi takové kraje patří například kraj Vysočina, Středočeský, Pardubický, Jihočeský nebo Olomoucký. Těmto krajům s menšími odchylkami odpovídal i podíl malotřídních škol v jednotlivých regionech. V kraji Vysočina, Královohradeckém a Pardubickém kraji tvoří malotřídní školy více než polovinu základních škol. Více než čtyřicet procent se jich nachází ve Středočeském, Olomouckém či Libereckém kraji.

V současné době malotřídní školy vznikají dle Průchy (2012) z důvodu malého počtu dětí ve věku povinné školní docházky ve spádové oblasti základní školy. Některé malotřídní školy jsou na pokraji své existence. Řada obcí vede finanční boj na udržení své školy, při malém počtu dětí je těžké školu zdárně financovat.

### 2.3.1 Malotřídní školství jako alternativa a inovace

Průcha (2012) hovoří o alternativních školách jako o takových školách, které se nějakým způsobem odlišují od standardních, běžných škol daného vzdělávacího systému. Tato odlišnost může spočívat například ve změnách vzdělávacích obsahů či cílů, v různých parametrech edukačního prostředí, ve vztazích mezi školou a rodiči, nebo v rozdílné organizaci výuky. Alternativa a inovace nejsou pouze nové směry, ale naopak mohou být i tím, co už kdysi existovalo, či dlouhodobě existuje a je například znovu objeveno a zaváděno. A tím jsou právě malotřídní školy. Průcha (2012) uvádí několik rysů a pozitiv malotřídní školy jako alternativy.

Hlavním rysem malotřídní školy jako alternativou ve vzdělávání je to, že v těchto školách probíhá vyučování s věkově smíšenými skupinami žáků. Současné vyučování žáků z více ročníků vyžaduje specifické formy učení a vyučování. Učitel se věnuje více věkovým skupinám, administrativně více ročníkům naráz a musí kompenzovat standardní vzdělávání, kde se žáci vyučují zvlášť podle ročníku se svým učitelem. Malotřídní učitel tedy musí jednotlivé skupiny vyučovat odlišnými činnostmi podle stanovených vzdělávacích programů pro dané ročníky a to tak, aby se vzájemně nerušily.

V takovýchto školách se také uplatňuje princip otevřené třídy. Znamená to, že žáci jednoho ročníku jsou spojováni na některé předměty s žáky jiného ročníku, což ve standardní škole nebývá realizováno, hlavně z důvodů naplněných kapacit tříd ve školách. Takto mohou vznikat i skupiny s rovnocennou úrovní vzdělávání. Skupina bez rozdílu věku v ní může dosahovat v nějakém předmětu stejné úrovně dosažených vědomostí a dovedností v takové míře, že se mohou vzdělávat současně společně.

Podle zahraničních zkušeností se u žáků z malotřídních škol zvyšuje sociální kooperace mezi žáky. Žáci jsou zvyklí na spolupráci, kdy si vzájemně pomáhají napříč ročníky, jsou zvyklí pracovat tak, aby se navzájem nerušili, když jeden ročník například pracuje individuálně sám v tichosti a učitel vede práci s ročníkem dalším. Za důležitou funkci se malotřídní škole připisuje i fakt, že je většinou nedílnou součástí centra obce, považuje se za kulturní a společenské centrum obce. V období, kdy probíhalo rozsáhlé rušení malotřídních škol se tato funkce zanedbávala, ale ukázala se jako velmi důležitá

pro celkový chod menších obcí. Pokud obce udržují svou vlastní školu, funguje život na vesnici mnohem lépe a přispívá k identitě jejích obyvatel.

Další alternativní školou, která se velice podobá malotřídní škole, a kterou charakterizuje Průcha (2012) v publikaci *Alternativní školy a inovace ve vzdělání*, je takzvaná škola bez ročníku. Tato alternativa se uplatňuje v USA od šedesátých let. Žáci zde nejsou členěni podle ročníků, ale jsou sdružováni v pracovních skupinách podle vzdělávacích potřeb, zájmů a schopností. Žáci se v různých předmětech neučí stejným tempem, proto pracují v takové skupině, která odpovídá nejvíce jejich individuálním schopnostem. Učitelé se nesoustředí na třídu jako takovou, ale na jednu skupinu žáků. Alternativní školy, které mají stejný znak společného vyučování různých ročníků jako malotřídní školy, jsou také Montessoriovská škola nebo Jenská škola. Koncepce Montessoriové slučuje děti různého věku pro harmonické soužití, spolupráci a vzájemné pomoci jednotlivců druhým. Jedinec je ve skupině respektován ostatními, klade se důraz na sociální jednotu. Škola dle jenského plánu uplatňuje seskupování žáků podle věkových skupin (například 6-9 let). Jde zde o vytvoření bohatého, podnětného a volného edukačního prostředí pro žáky.

### **2.3.2 Malotřídní školy v zahraničí**

Malotřídní školy se vyskytují téměř v celé Evropě a nalezneme je v různých alternativách i jinde ve světě. Trnková (2010) popisuje výskyt malotřídních škol zhruba podobně, jako je na tom situace v České republice. Malotřídní školy se v zemích Evropy vyskytují především v méně osídlených a zalidněných oblastech, například na ostrovech, v oblastech fjordů či zemědělských oblastech. Jejich fungování závisí nejen na samotných oblastech, ale především na vzdělávací politice dané země.

Trnková (2010) se věnuje mimo jiné malotřídnímu školství ve Velké Británii. Zde malotřídní školy také zažívaly dobu jejich rušení. Školství na to zareagovalo tím, že začalo efektivně malotřídní školy sdružovat. Školy začaly spolupracovat v pedagogické rovině, ale i rovinách řízení školy a v rovině ekonomické. Jedním z volnějších typů spolupráce škol je Volné sdružení malotřídek (asociace). Zakládají se hlavně z důvodů snížení izolace mezi žáky a na základě osobních vztahů mezi učiteli, řediteli škol,

ale i samotných žáků. Školy společně pořádají akce jako sportovní utkání a další soutěže, výlety a exkurze, ředitelé sdružených škol spolu konzultují záležitosti školy, jsou spolu v úzkém kontaktu. Tento typ sdružení se objevuje také v jiných zemích Evropy. Dalším typem spolupráce je takzvaný clustr (čteme klastr, přeloženo jako shluk či chumel). Toto sdružení škol se v mnoha ohledech dostává do velmi intenzivní spolupráce především v oblasti pedagogické a ekonomické. Ekonom je tak například zaměstnán několika sdruženými školami, vykonává pro ně společné činnosti a školy tímto způsobem mohou uspořít. I přes úzkou spolupráci si ale každá škola zachovává svou právní samostatnost. Dále také existuje federace venkovských škol, kde se však objevují nejen školy malotřídní, ale i plně organizované, pouze menší a venkovské. Tyto federace vznikají z důvodu, že se na některých školách nedaří najít žádného ředitele. Jednotlivé školy federace tady ztrácejí právní samostatnost a určuje se jedna centrální škola, na kterou právní moc přechází. Ředitel centrální školy se tak stává i ředitelem všech škol ve federaci, škol ve federaci je zpravidla maximálně pět. Učitelé těchto škol se mezi školami ve výuce točí, vyučují specializované předměty na vícero z nich. Výuka žáků většinou bývá na jejich mateřských školách, ale také mohou určitý typ výuky přesunout na jinou školu podle momentálních možností a výhod. Školy se i nadále snaží zachovat svou vnitřní integritu malotřídních škol. Snaha o spolupráci malotřídních škol se objevuje i u nás v České republice. Příkladem jsou volná sdružení malotřídních škol v okolí Brna, Novojičínku nebo Klub malotřídních škol na Chrudimsku. Tato sdružení by se nejlépe mohla přirovnat ke výše řečeným asociacím.

Průcha (2012) popisuje situaci také ve Švédsku, kde se začaly zavádět jako experiment školy bez ročníků, které jsou již popsány v kapitole 2.2.2. Malotřídní školství jako alternativa a inovace. Tyto školy zde vznikly v reakci na uzavírání menších škol ve velmi řídké obydlených teritoriích severního Švédska a zavádění internátních škol. Internátní školy měly však velmi negativní ohlasy, proto vznikala snaha o zachování malých škol a zavedení vyučování bez ročníků. Oproti českým malotřídním školám se zde vyučují společně ročníky i vyšších stupňů než první, ale je zde stejně stanovena zásadní podmínka, že žáci ve školách musí plnit totožné učivo podle vzdělávacího programu pro svůj ročník. U těchto škol bez ročníku bylo také provedeno šetření, aby se ukázalo, jak moc se tyto školy liší od škol standardních. Výsledky šetření se nijak významně nelišily v případě



vzdělávacích výsledků žáků na obou typech škol. Avšak z pedagogického hlediska u škol bez ročníku mají učitelé celkově více práce, musí více spolupracovat s ostatními učiteli. Ve Švédsku funguje i další velmi podobná alternativa – věkově smíšené školy, které se objevují většinou na venkově. Podle údajů výzkumu se v roce 2000 až čtvrtina žáků čtvrtého až šestého ročníku vzdělávala právě ve věkově smíšených třídách. Vzdělává se tak hlavně z ekonomicky úsporných důvodů a také z důvodů pedagogických.

Malotřídní školy se vyskytují všude ve světě. Existuje mnoho podob malotřídních škol. Tyto školy existují jako alternativní školy, jsou zřizovány z jiných důvodů než v České republice. V určitých státech také funguje zajímavá a inspirující spolupráce mezi školami.

### **2.3.3 Význam malotřídní školy pro obec**

Většina malotřídních škol jsou dle Průchy (2012) školy venkovské. Vnímají se jako důležitá součást občanské vybavenosti venkovských obcí a patří mezi klíčové sociální instituce v obci. Malotřídní školy nejsou pouze jedním z článků vzdělávacího systému, ale působí jako kulturní a společenská centra obce. Jiří Vomáčka (1995, s. 54) také popisuje, jak velký význam mají malotřídní školy v životě venkovské obce: *„Malotřídní škola plní v současné vesnici významné poslání společenské, kulturní, mravní, integrační i osobnostně rozvíjející. Stává se centrem, které významně ovlivňuje sociální dynamiku obce.“*

Školy na venkově, respektive malotřídní školy, jak uvádí Knotová (2010), mají specifickou a odlišnou funkci k obci, než tomu je u městských škol. Tato škola je totiž ve většině případů jedinou školou v obci. Očekává se od ní nejen vzdělávání a výchova dětí, ale že také bude přispívat k celkovému rozvoji obce. Škola v obci udržuje věkovou rozmanitost obyvatel, zánik školy v dlouhodobém horizontu znamená většinou odsun mladšího obyvatelstva do měst, což by mohlo narušit celkové osídlení venkova. Podle výzkumu realizovaného Valachovou, jež popisuje Zormanová (2005), si je naprostá většina starostů malých obcí vědoma důležitosti jejich malotřídní školy v obci, že jejich absence by měla dopad na další chod obce a osídlení venkova. Oproti tomu si to ale uvědomuje pouze třicet sedm a půl procenta krajských zastupitelů, kteří vidí hlavně

ekonomická hlediska, která by vedla k možnému rušení malotřídních škol. Výzkum ale také ukazuje na fakt, že kdyby samotní zastupitelé bydleli na venkově a jejich děti by měly možnost navštěvovat malotřídní školu, více jak tři čtvrtě dotazovaných by to uvítalo a své děti na malotřídní školu umístili.

Knotová (2010) také dále popisuje činnosti a aktivity, které malotřídní školy nejčastěji dělají pro obec a jeho společenskému a kulturnímu zaměření. Malotřídní škola často pořádá různé společenské akce pro obyvatele obce, jako tomu jsou karnevaly, výstavy, besídky, různé další vystoupení, soutěže. Škola také může dát k dispozici pro občany obce své prostory, především tělocvičnu pro sportovní aktivity, výtvarné dílny, a další. Na těchto aktivitách se mnohdy podílejí samotní učitelé školy, angažují se hlavně v mimoškolních aktivitách pro děti a na celkové reprezentaci obce.

### **3 Specifika výuky v malotřídních školách**

Malotřídní školy jsou podle Bernáta (2014) školami rodinného typu a fungují spíše jako komunita. Svoji atmosférou a klimatem ve třídách a celé škole připomínají život v rodině. Taková škola se potom jeví velmi kladně, protože jde ruku v ruce s moderní pedagogikou. Moderní pedagogika podporuje práci na harmonizaci ve výuce, sociální a společenské myšlení, kreativní myšlení nebo environmentální výchovu.

Emmerová (2000) popisuje pedagogicko-psychologické aspekty výuky v malotřídní škole. Nízký počet žáků dává učitelům lepší možnosti se věnovat jednotlivým dětem, děti mají větší možnosti se verbálně projevit. Také se v menším počtu žáků lépe udržuje kázeň. Díky celkově menšímu prostředí celé školy, je škola více přehledná, žák má lepší možnost se adaptovat a zvyknout si na určitý ruch školního prostředí. Děti většinou znají všechny učitele, vychovatele, a další zaměstnance školy, buď již z blízkých vazeb charakteristických pro menší obec či díky jejich nízkému celkovému počtu ve škole.

Největší obtíže se nacházejí u organizace výuky, učitel musí skloubit výuku více ročníků, musí tuto výuku umět souběžně realizovat. Jakým způsobem ročníky spojovat vůbec dohromady, jak tvořit rozvrh těmto ročníkům či jak se učitel na tento typ výuky připravuje je popsáno v následujících podkapitolách.

### 3.1 Seskupování ročníků do tříd

Jaké dva ročníky spolu nejlépe spojit? Spojení ročníků často závisí na počtu žáků v jednotlivých ročnících a zvyklosti školy, ale každé spojení dvou ročníků nese určitá specifika pro práci s žáky a pro výuku. Tupý (1978) popisuje varianty možností, jak mohou být ročníky spojovány dohromady na příkladu pro dvoutrídni školy se čtyřmi ročníky. Tato spojení tříd se mohou ovšem aplikovat i do jinak členěných prvních stupňů škol, například také pro trojtřídní malotřídní školu, kde je pátý ročník samostatně. Ročníky mohou být spojovány podle těchto tří variant:

- varianta A: první a druhý ročník, třetí a čtvrtý ročník
- varianta B: první a třetí ročník, druhý a čtvrtý ročník
- varianta C: první a čtvrtý ročník, druhý a třetí ročník

Ve variantě A nalezneme výhody toho, že spojené ročníky jsou si věkově blízké, určité návyky si osvojují podobně, jsou si blízké i svými mimotřídními a mimoškolními zájmy a aktivitami. Blízkost ročníků umožňuje učitelům učit cyklicky, když se vyskytne podobné učivo v obou ročnících, učivo pro nižší ročník je většinou zároveň opakováním pro ročník vyšší, mohou se používat stejné didaktické pomůcky. Další výhodou je psychologického ohledu. Mladší žáci si berou od starších příklad, jsou jim inspirací a motivací pro jejich vlastní práci. Nevýhodou, v případě spojení prvního a druhého ročníku, je náročnost v začátku školního roku, kdy jsou žáci prvního ročníku ve všem zcela nezkušení, hlavně pak v samostatné práci, která je typickým znakem malotřídních škol. Pro učitele může být velmi obtížné vést přímou práci s žáky druhého ročníku, tak, aby nebyli upozadováni. Ve druhém pololetí se ale tato obtíž většinou ztrácí.

Varianta B, kdy je spojen první a třetí ročník, druhý a čtvrtý ročník dohromady, působí z hlediska organizace výuky velmi příznivě. Žáci každého ze starších ročníků v obou možnostech jsou již navyklé pro samostatnou práci, je tím tedy také příkladem pro nižší ročník. Věkový rozdíl ani zde není příliš velký. Velkým pozitivem je skutečnost, že větší rozdíly mezi vzdělávacími obsahy obou ročníků způsobují, že žáci tolik neodvádí svou pozornost k tématům druhého z ročníků, lépe i pak pracují samostatně. Negativním rysem této varianty jsou náročnější přípravy učitele daných spojených ročníků. Nejen,

že jsou vzdálenější obsahová témata ročníků, rozdílné jsou i metody práce a druhy činností. Tato varianta je však ve školách častá a i oblíbená.

Ve variantě C, kde je spojen první a čtvrtý, druhý a třetí ročník, je velice zvýhodňován první ročník. Je to díky určité vyspělosti žáků čtvrtého ročníku, kteří dokáží již zdárně samostatně pracovat a učitel se tak může častěji uvolnit k práci s prvním ročníkem. Věkový rozdíl mezi prvním a čtvrtým ročníkem je však už dosti značný, učitel musí v takovém případě jednat, mluvit a vysvětlovat na dvojí úrovni. Rozdílnost práce zde také nahrává lepší samostatnosti druhé skupiny a efektivnější přímé práce se skupinou druhou. Jedná se zde již o velice rozdílné obsahy výuky, odlišné metody, formy práce a vyučovací postupy, také je jiné tempo každého z ročníku, učitel se musí připravovat tak, aby se oběma ročníkům dostávalo maximálních možností rozvoje a potřebného vzdělání. Pro spojení druhého a třetího ročníku platí většinou totéž, co ve variantě A, avšak v této variantě je více rozdílů v obsahu učiva.

Žádná z variant nemá vyloženě jednoznačné a výrazné přednosti, aby se doporučovala jako jediná možná, ani však nedostatky, aby ji školy neupřednostňovaly při výběru možných variant.

### **3.2 Plánování rozvrhu**

Dalším specifikem organizace vyučování na malotřídní škole je rozvrh hodin. Jeho sestavení se musí podřizovat jistým psychologickým, pedagogickým a hygienickým požadavkům, což je při vyučování dvou a více ročníků současně často nelehkou úlohou i pro zkušeného pedagoga. (Bernát, 2014)

Tupý (1978) dává sestavení rozvrhu třídy se spojenými ročníky velkou důležitost. *„Vytvoření náležitého rozvrhu hodin je tvořivá pedagogická činnost. Analýza rozvrhu hodin vede k poznání učitelova přístupu k učebnímu plánu i jeho znalostí o teoretických zásadách tvorby rozvrhu.“* (Tupý, 1978, s. 60) Pro úspěšné vykonávání vzdělávací práce ve škole, je potřeba mít správně a efektivně stanovený i rozvrh pro jednotlivé ročníky, respektive jednotlivé třídy, jednotlivá oddělení. Protože se na malotřídní škole ročníky spojují dohromady, vzniká tak například otázka, zdali i rozvrh pro jednotlivé ročníky

má být stejný. Touto problematikou se blíže zabývá Musil (1958) ve své publikaci Organizace a formy vyučování na malotřídních školách. Jedná se o starší publikaci, ale se stále aktuálním problémem. Popsané pokyny a poučkami lze pouze v určitých místech přehodnotit do současné doby a podoby. Nepřesnosti se vyskytují především v právní rovině tématu.

Musil (1958) nejprve uvádí obecná stanoviska pro tvorbu rozvrhu. Rozvrh by se měl sestavovat především tak, aby žáci v jednotlivých dnech nebyli přetížení nesprávným uspořádáním jednotlivých předmětů. Předměty, které jsou více náročné na pozornost, jako je český jazyk a matematika, by se měly vyučovat v prvních hodinách, tělesná výchova by se neměla dávat hned po obědě, předměty, které mají časovou dotaci dvou hodin týdně, by měly být zařazeny do obou částí týdne, a další. Tyto podmínky platí obecně i pro sestavování rozvrhu na běžné škole, předměty se poté mohou pro jeden ročník uspořádat relativně snadno. Sestavování rozvrhu na malotřídní škole může být však mnohem náročnější a vyžaduje to již určité zkušenosti.

Důležitou zásadou, pro sestavování rozvrhu na malotřídní škole, je například poměr počtu hodin předmětů, které vyžadují více přímého vyučování, a předmětů ostatních. Například pouze u českého jazyka, když je uvedeno rozdělení typické pro první a druhý ročník, vyžaduje mnohem více přímých činností gramatika, mluvnice než třeba čtení, psaní. Tento poměr by se měl vyvažovat tak, aby to pro učitele i pro žáky bylo co nejméně náročné. Je třeba si i uvědomit důležitost časových dotací předmětů pro jednotlivé ročníky při rozdělování předmětů do rozvrhu. U spojených ročníků může nastat situace, kdy vyšší ročník má o čtyři předměty týdně více než ročník nižší. V takovém případě je nejlepší variantou, nechat pro oddělené hodiny ty předměty, nebo ty činnosti, které jsou nejvíce náročné na přímé vyučování. Speciálním případem je vyučování cizího jazyka, kdy se na základě empirické zkušenosti nejčastěji spojené ročníky dělí na samostatné skupiny. Bývá velmi obtížné rozvrh sestavit, aby byl cizí jazyk pro ročníky zcela oddělený, často se v těchto případech využívá střídání obědových pauz a odpoledního vyučování, nebo se aplikují nulté hodiny, které se vyučují ještě před první vyučovací hodinou.

Do hodin, jež jsou vyučovány současně, zpravidla zařazujeme stejné vyučovací předměty. Je to nejlogičtější varianta hlavně pro učitele, aby neustále nemuseli přesouvat

svou pozornost a myšlenky k úplně jiným tématům jiných předmětů. Nastávají ale i situace, kdy se vyučují rozdílné předměty v jedné třídě. Vyskytne se to například v případě, kdy je spojen dohromady třetí a čtvrtý ročník. Ve třetím ročníku se stále vyučuje předmět prvouka, kdežto ve čtvrtém ročníku se tento předmět dělí na přírodovědu a vlastivědu. Tyto předměty sice současně patří do jedné jediné vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět, avšak ve školách je takto rozdělují a často jim školy mění právě i jejich časovou dotaci.

Tupý (1978) ještě klade důraz na pedagogické a psychologické aspekty při sestavování rozvrhu pro spojené ročníky. Je důležité předměty sestavovat tak, aby byl co nejefektivněji prováděn celý vyučovací proces od osvojování učiva, k průběžnému opakování, aplikování a následném zamezení zapomínání. Aby byla nejlépe postavena návaznost jednotlivých hodin daných tematických celků předmětů, aby bylo nejlépe využito mezipředmětových vztahů, souvislostí mezi nimi, a vzájemného působení a ovlivňování předmětů.

### **3.3 Metody a formy výuky**

Samotná vyučovací hodina ve třídě s více ročníky je mnohem náročnější na přípravu učitele, a na podmínky naplnění stanovených specifických cílů. Pro vyučovací hodinu v této škole je typické střídání přímé práce učitele s žáky a samostatná práce žáků. Vzhledem k různému spojení ročníků, počtu žáků, povahu učiva aj. není možné stanovit závazný model vyučovací hodiny. (Bernát, 2014)

Pro zmíněné metody a formy výuky na malotřídních školách nebyla nalezena aktuálnější a současnější odborná literatura, než je Organizace a formy vyučování na malotřídních školách: metodická stat' z roku 1958 od Františka Musila a publikace K didaktickým problémům malotřídních škol z roku 1978 od Karla Tupého. Ovšem i starší literatura může nést aktuální podobu možností metod a forem, které se mohou současně na malotřídních školách stále využívat. Musil (1958) i Tupý (1978) podrobně hovoří o dvou zmíněných základních formách výuky spojených ročníků v jedné třídě. Jedná se o přímé vyučování a samostatná práce žáků.

V přímém vyučování dle Musila (1958) jde o bezprostřední interakci a komunikaci mezi učitelem a žáky. Žáci jsou v této formě výuky vedeni k ústnímu projevu, hlavní vyučovací úlohou je zde výklad a objasňování nového učiva. Učitel se výkladu nového učiva musí věnovat co nejúsporněji a zároveň nejjasněji. Organizace výkladu musí být načasována tak, aby žáci nebyli příliš přetíženi novým učivem. Učitel by se také neměl výkladu věnovat dlouhý časový úsek, nesmí opomenout žáky druhého ročníku (dalších ročníků). Úsporností výkladu se myslí i především to, že se učitel snaží nalézt další možné cesty, jak žákům nové učivo přiblížit, aniž by učitel pouze o novém učivu hovořil. Úspornost by se tedy neměla zaměňovat za stručnost, která může vést k neporozumění a nejasnostem nového učiva. Učitel musí plánovat vyučovací hodinu hlavně podle obtížnosti učiva. Pokud například učí dva ročníky, v rámci jedné vyučovací hodiny se může věnovat více jednomu ročníku s výkladem velmi obtížné látky, zatímco druhý ročník může opakovat a procvičovat nějakou látku jednodušší. Učitel také musí přímé vyučování vést takovým způsobem, aby nenarušoval samostatnou práci druhé skupiny dětí. Neměl by hovořit příliš hlasitě, s žáky, se kterými je v přímé komunikaci, se může odebrat k tabuli, či na koberec, kde vytvoří menší hlouček a komunikují spolu méně hlasitě. Taková práce s žáky by však učiteli neměla bránit v přehledu nad žáky vykonávající samostatnou práci.

*„Samostatná práce žáků má velký výchovný význam. Rozvíjí myšlení, aktivitu a iniciativu žáků, jejich vynalézavost, pracovní úsilí, vytrvalost, podněcuje zájem a tvořivost dětí a poskytuje příležitost k přemáhání překážek. Vychovává děti k cílevědomé činnosti, k práci, k uvědomělé kázni.“* (Musil, 1958, s. 38) Samostatná práce je forma výuky běžná každému učiteli, na malotřídní škole je však zcela nezbytnou součástí vyučovací hodiny. Přispívá k plynulému a snadnějšímu chodu celé hodiny. Žáci jsou vhodně vedeni k samostatným pracím, mají vlastní úsilí splnit a provést dané úlohy, které učitel pro samostatnou práci určil. Samostatné činnosti nejsou pouze doplňkem vyučování, ale jeho podstatnou součástí. Nesmí být brána a nahrazována tichým zaměstnáním žákům pouze proto, aby nevyrušovali a jen aby něco dělali. Taková činnost by byla velmi neproduktivní. Aktivity samostatné činnosti by měly být voleny tak, aby jim žáci porozuměli již při jejich zadávání, aby se nedoptávali v průběhu řešení, jelikož by to narušovalo přímé vyučování druhé skupiny. Samostatná práce nesmí být jednotvárná a mechanická, učitel by se měl snažit o co nejširší tvořivou činnost a obměňování

jednotlivých zadaných aktivit a úkolů. Volí se taková obtížnost práce, kterou žáci v zadaném časovém intervalu zvládnou splnit, aby dosáhli stanoveného cíle. Také se odlišují samostatné práce individuálně podle schopností žáků. Učitel si připravuje gradované úlohy a aktivity a dává je žákům tak, aby nejúspěšněji rozvíjely žáka v daném učebním obsahu. Žák si v této fázi samostatné práce upevňuje a procvičuje učivo, aplikuje ho ve cvičeních dle zadání. Samostatné práce je nutno kontrolovat. Je potřeba připravovat takové aktivity, aby žáci měli ke kontrole možný přístup, kontrolu prováděli buď sami, ve dvojicích či ve skupinách, nebo kontrolu provádějí v přímé fázi vyučování s učitelem. Učitel také provádí kontrolu zpětně sám a analyzuje jednotlivé práce žáků. (Musil, 1958)

Bernát (2014) charakterizuje druhy samostatné práce. Jedná se o ústní samostatnou práci, písemnou samostatnou práci, praktickou samostatnou práci a jejich kombinace.

Ústní samostatná práce má z pravidla charakter tichého čtení. Výhodou toho druhu je především probrání učiva v kratším časovém úseku, přispívá k rozvoji slovní zásoby dětí a rozvoji komunikačních činností dětí. Ústní práce by měla vycházet z celkového cíle vyučovacích hodin, měla by spíše doplňovat přímou práci učitele. Ústní samostatná práce také často bývá doplněna písemnou prací podle potřeby a zadání úloh a činností.

Písemná samostatná práce je nejvíce preferovaným typem samostatné práce. Tato práce je časově náročnější a nevyžaduje téměř žádné pozornosti učitele, který se tak může věnovat práci s jiným ročníkem. Zároveň je tišší než ústní samostatná práce, a tak se nevyrušují vzájemně i žáci. Učitel získává díky písemné samostatné práci lepší přehled o vědomostech žáka a o tom, kde se momentálně v procesu vzdělávání každý žák nachází.

Praktická samostatná práce je významná z hlediska názornosti, umožňuje spojení teoretického a praktického poznávání, přechod od praxe k teorii a naopak. Praktická samostatná práce se nejvíce využívá v předmětech, jako jsou přírodověda a vlastivěda, výchovné předměty, ale i v matematice (různá měření, porovnávání, aj.).

Typickou metodou a formami využívanými na malotřídních školách ve třídách, kde jsou spojené ročníky, se podle využití odborné literatury nejvíce používá přímé vyučování a samostatná práce žáků plus jejich kombinace. Učitel zadává samostatnou práci jednomu



z ročníku a s druhým vede přímé vyučování. V obou případech dále využívá jakýchkoli dalších metod, které jsou využívány pro samostatnou práci žáků a přímému vyučování.

### **3.4 Příprava učitelů na výuku**

Musil (1958) vidí přípravu na hodinu učitelů malotřídní školy za zcela zásadní a za základní podmínku úspěchu. Výuka vyžaduje velmi pečlivé a promyšlené přípravy hodin, a to jak po stránce obsahové, metodické i organizační, učitel musí přemýšlet, jak nejlépe využít každou minutu času.

Učitel si dle Musila (1958) musí učivo plánovat dlouhodobě, například podle jednotlivých tematických celků, dělá si týdenní plány, třídí učivo na menší obsahové celky, dělá si přípravy na jednotlivé dny. Rozvržení učiva také přizpůsobuje tempu žáků, jak žáci postupují v učení. Pro učitele spojených ročníků je typické rozdělovat přípravu na přímou pedagogickou činnost a samostatnou práci žáků a musí to připravovat tak, aby se v tom mohli rychle orientovat při změně jejich pozornosti na daný ročník. Učitel si může usnadnit práci i tím, že průběh hodin napíše na tabuli, nebo ho dá jiným způsobem žákům k dispozici, aby oni sami věděli, co a jak bude v pořadí následovat.

Samotnou přípravu, jak dále uvádí Musil (1958), si učitel může dělat tak, že si rozčlení vyučovací hodinu přehledně podle přímé práce s jednotlivými ročníky. Vyhledává si příslušné učivo, stanovuje si cíle, připraví si samostatné práce, například v podobě pracovních listů, pomůcky pro žáky, kontrolní prostředky a domácí úkoly. Důležitá činnost učitele, který vyučuje více ročníků v jedné třídě, je kontrola. Je zcela zásadní součástí přípravy učitele podrobně kontrolovat a analyzovat pracovní listy žáků, dalších písemné práce a domácí úkoly. Analýza prací učitele často upozorňuje na žákovi nedostatky v učivu, které jinak může díky dělení své pozornosti k více ročníkům přehlédnout.

Tupý (1978) popisuje několik ukázek úspěšné přípravy a vedení hodiny. Jeden z příkladů se odehrává ve třídě, kde je spojený druhý a třetí ročník, ve výuce českého jazyka. Níže je podrobně popsána stavba celé vyučovací hodiny a schéma ukazuje jednu z optimálních struktur podoby vyučovací hodiny spojených ročníků. Zkratka S znamená samostatnou práci žáku, zkratka P znamená přímou práci se žáky.

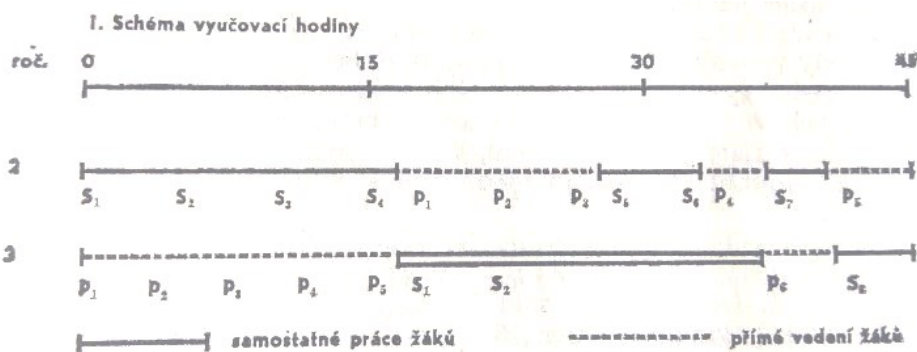


Schéma vyučovací hodiny, zdroj: K. Tupy. K didaktickým problémům málotřídních škol. 1978

2. ročník

Učivo: Párové souhlásky

S1 Věty na lístcích. Vynechaná slova doplnit kresbou.

S2 Psaní slov ke kresbě.

S3 Samostatná kontrola psaných slov podle tabule (připraveno zakryté).

S4 Tiché čtení článku.

P1 Hlasité čtení článku.

P2 Cvičení k článku, vysvětlení významu slov.

P3 Návod k další samostatné práci.

S5 Opis článku, vzájemná kontrola.

S6 Tiché čtení textu na tabuli.

P4 Odůvodnění pravopisu párových souhlásek ve slovech.

S7 Vymyšlení vět podobných ve článku.

P5 Hlasité přednášení vymyšlených vět.

3. ročník

Učivo: Vyjmenovaná slova po z a slova příbuzná

P1 Věty na tabuli. Vyvození slov a odvození slov příbuzných.

P2 Psaní příbuzných slov vyjmenovaných slov po z.

P3 Používání vyjmenovaných slov po z.

P4 Čtení textu s výkladem a odůvodňováním slov.

P5 Návod k samostatné práci.

S1 Vymyslet a napsat 4 věty, aby se tam vyskytovala vyjmenovaná slova po z.

S2 Opsat text z tabule, kde podtržené slovo nahradí vyjmenovaným slovem.

P6 Čtení vymyšlených vět.

S3 Vzájemné porovnávání a ověřování vytvořených vět ve dvojicích

Ze schématu je patrné, jakým náročným způsobem se učitel spojených ročníků musí připravovat na hodiny. Hledá možnosti správného výběru úloh a aktivit v hodině tak, aby se plynule mohl přecházet od jednoho ročníku ke druhému, aby jednotlivé aktivity na sebe dobře navazovaly a aby si žáci svou práci kontrolovali.

## 4 Shrnutí teoretické části

Teoretická část byla rozdělena do několika kapitol podle jejich zaměření. Jednotlivé kapitoly se zabývaly začínajícím učitelem, malotřídní školou a specifiky výuky na malotřídní škole.

Nejprve byly vymezeny základní pojmy jako je obecně učitel a konkrétně začínající učitel. Byly uvedeny definice různých autorů a popsány i zákony například o pedagogických pracovnících. Kapitola byla také zaměřena na kompetence učitele, na jeho profesní standard, na osobnost učitele. Zvlášť se hovořilo o profesní přípravě učitelů prvního stupně základní školy a o jednotlivých specifických problémech začínajícího učitele.

Další kapitola se zaměřovala na malotřídní školu. Tento pojem byl vysvětlen a uveden jako jediný používaný v této práci. Kapitola se věnovala jednotlivým typům malotřídních škol, jako jsou jednotřídní školy, dvoutřídní, troj a čtyřtřídní malotřídní školy. Popisovaly se zde malotřídní školy z historického hlediska, jejich stavy v minulém a předminulém století, jejich rušení ale také následné znovuzřízení. Také byl popsán současný stav malotřídních škol v České republice. Malotřídních škol je tu zhruba třetina ze všech základní škol. Malotřídní školy byly zahrnuty mezi alternativní a inovativní vzdělávání. Hovořilo se o malotřídních školách v zahraničí, o různých typech malotřídních škol například v USA, ve Velké Británii, ve Švédsku. Konkrétně byla zmíněna spolupráce mezi malotřídními školami, která je v zahraničí běžně praktikována. Zmíněna byla také spolupráce malotřídní školy s obcí, která ji zřizuje, jakým způsobem společně spolupracují, jaké má škola v malé obci postavení.

Poslední kapitola byla zaměřena na specifika výuky v malotřídních školách. Hovořilo se o seskupování ročníků do tříd, jaké spojení ročníků může být výhodné pro žáky i pro učitele, jaká jsou pozitiva a negativa různých možností spojování ročníků. Bylo popsáno plánování rozvrhu, co všechno učitel malotřídní školy musí brát v potaz, co vše musí být zahrnuto. Byly uvedeny metody a formy, které se využívají na malotřídní škole. Jedná se především o přímé vyučování a samostatnou práci a jejich kombinaci. Kapitola se také věnovala popisu přípravy učitelů na výuku, kdy je velmi důležité efektivní a kvalitní střídání řečeného přímého vyučování a samostatné práce žáků.

## **II. Praktická část**

### **5 Cíl výzkumu**

Cílem práce je popsat, s jakými specifickými problémy se potýká začínající učitel na malotřídní škole. Konkretizačním úkolem je analyzovat zkušenosti inspirativních postupů malotřídní školy i učitele při zvládnání nástupu do praxe. Konkretizačním úkolem je také analýza sylabů vzdělávacích programů vysokých škol v České republice obsahující obor Učitelství pro 1. stupeň základní školy. Dalším konkretizačním úkolem práce je zmapování oblasti mikroregionu Lanškrounsko a charakteristika malotřídních škol v této oblasti.

Výzkumná otázka práce zní, s jakými specifickými problémy se potýká začínající učitel na malotřídní škole a jaké jsou zkušenosti malotřídní školy a učitelů při zvládnání nástupu do praxe.

### **6 Metodologie**

#### **6.1 Metody získávání dat**

Pro vyhodnocování specifických problémů začínajících učitelů na malotřídní škole a zjišťování zkušeností ředitelů a učitelů s nástupem do praxe na malotřídní školu bylo využito kvalitativního výzkumu z důvodu získání podrobných informací od výzkumného vzorku. Kvalitativní výzkum je dle Strausse a Corbinové (1999) takový výzkum, jehož záměrem není vyhodnocování pomocí statistických metod či výsledek výzkumu kvantifikovat. Tento typ výzkumu je výhodný pro určité zkoumané oblasti, jako je výzkum života lidí, chodu organizace nebo také chování či výzkum vzájemných vztahů. Kvalitativní výzkum mimo jiné napomáhá odhalit podstatu něčích zkušeností s určitým jevem či dokáže získávat o problematice detailnější informace. Dvěma nejčastějšími metodami kvalitativního výzkumu jsou pozorování a rozhovor. Metodou pro toto výzkumné šetření byl vybrán právě rozhovor a pozorování, dále také analýza dokumentů.

Pro tento výzkum byl vybrán konkrétně polostrukturovaný rozhovor. U polostrukturovaného rozhovoru, jak popisuje Miovský (2006), si tazatel vytváří témata, která jsou pro něj závazná a kterých by se měl při rozhovoru držet. Každé téma může obsahovat okruh konkrétních otázek, na které se tazatel respondentů ptá. Polostrukturovaný rozhovor také umožňuje upravovat rozhovor směrem, kterým se zrovna vydává, což kladně přispívá k plynulosti a přirozenosti rozhovoru s respondentem a může tak i vytvářet příjemnější atmosféru celého rozhovoru. Polostrukturovaný rozhovor byl vybrán také z důvodu možnosti dávat doplňující otázky, nechat si vysvětlit, jak je daná věc myšlena. U polostrukturovaného rozhovoru je přikládána i váha na vnější prostředí, ve kterém je rozhovor uskutečněn. Pro tuto práci probíhaly všechny rozhovory v prostředí školy, ve které respondent působí. Jednotlivá témata se týkala pohledu dotazovaného na znalost celkové problematiky malotřídních škol a pozice učitele na tomto typu školy, jeho kompetence, úskalí ve výuce, možnosti dalšího vzdělávání a spolupráce. Témata byla seřazená do určitého schématu, kterého bylo možné se držet a tyto témata jsou zároveň kapitoly, do kterých jsou dále zpracované odpovědi respondentů.

Pozorování je dle Průchy, Walterové a Mareše (2008) sledování smyslově vnímatelných jevů, chování osob, průběhu dějů a další. Pro tento výzkum probíhalo pozorování krátkodobě, pouze v čase návštěvy školních zařízení a při jednotlivých rozhovorech. Cílem pozorování bylo získání podrobnějších dat o výzkumném souboru, o respondentech ale také převážně o daných malotřídních školách. Pozorování tak napomáhá ke zpracování charakteristiky jednotlivých malotřídních škol.

Analýza dokumentů je pak, jak popisuje Miovský (2006), práce s již existujícími materiály, se kterými výzkumník pracuje a které zpracovává, vybírá, provádí selekci, případně materiály upravuje aj.

## **6.2 Charakteristika výzkumného souboru**

Pro výzkumné šetření byla zvolena forma účelového výběru výzkumného souboru. Tuto formu popisuje například Disman (2007). Účelový výběr je aplikován při znalosti dané populace a je založen převážně na úsudku výzkumníka o tom, co je možné vyhodnocovat

a co by mělo být vyhodnocováno. Účelový výběr neumožní generalizaci závěrů pro celou populaci, přesto závěry práce mohou být užitečné. Při účelovém výběru je důležité jasně definovat zkoumanou populaci, kterou vzorek reprezentuje.

Výzkumný soubor této práce tvoří ředitelé a učitelé všech malotřídních škol, které se nacházejí v oblasti mikroregionu Lanškrounsko v okrese Ústí nad Orlicí v Pardubickém kraji a jedna základní malotřídní škola vzdálenostně blízká této oblasti, která byla použita pro předvýzkum. Kritériem tohoto výběru bylo mimo jiné zmapovat regionální oblast z hlediska zkušeností práce na malotřídních školách.

Výzkumného šetření se zúčastnilo všech osm malotřídních škol, které se v dané oblasti nachází, osm ředitelů a osm učitelů. Z ředitelů to bylo sedm žen a jeden muž, u učitelů to byly pouze ženy.

Respondenti výzkumu jsou učitelé a ředitelé malotřídních škol jedné oblasti, navzájem se v určité míře znají. Je zde nutné zachovat anonymitu jednotlivých účastníků výzkumu. Anonymita také slouží k vytvoření příjemnějších podmínek k rozhovorům. V nějakých částech rozhovorů se objevovaly situace, které by mohly být pro vyhodnocování výsledků eticky problematické. Respondentům byla přislíbena možnost nahlédnutí a získání výsledků práce dle jejich vlastního zájmu.

Výzkumný vzorek je dále popisován heslovitě, u ředitelů je to Ředitel 1-8, u učitelů je to Učitel 1-8, pokud možno v souhře jednotlivých malotřídních škol.

Ředitel 1 – jeden rok ve funkci ředitele, přes dvacet let ve funkci učitele

Ředitel 2 – dva roky ve funkci ředitele, přes pět let ve funkci učitele

Ředitel 3 – dvanáct let ve funkci ředitele, přes deset let ve funkci učitele

Ředitel 4 – tři roky ve funkci ředitele, tři roky ve funkci učitele

Ředitel 5 – jeden rok ve funkci ředitele, přes dvacet let ve funkci učitele

Ředitel 6 – jeden rok ve funkci ředitele, tři roky ve funkci učitele

Ředitel 7 - šestnáct ve funkci ředitele, přes dvacet let ve funkci učitele

Ředitel 8 – přes dvacet ve funkci ředitele, přes dvacet let ve funkci učitele

Volební období je v této oblasti dosti podobné, proto polovina ředitelů je ve své funkci na dané škole prvním rokem, není zde ale uvedeno, zdali byli řediteli na škole jiné.

Učitelka 1 – Začala studovat kombinovanou formu studia Učitelství pro 1. stupeň základní školy na Masarykově univerzitě v Brně s přestupem ve druhém ročníku na Palackého univerzitu v Olomouci z důvodu nesplnění zkoušky z anglického jazyka. Studium probíhalo v devadesátých letech, začala studovat až po nástupu do učitelské praxe. Ve třídě se dvěma spojenými ročníky učí dvacet dva let od začátku na téže škole.

Učitelka 2 – Vystudovala prezenční formu studia Učitelství pro 1. stupeň základní školy na Masarykově univerzitě v Brně, absolvovala kolem roku 2000. Třidu se dvěma spojenými ročníky učí deset let, celkovou pedagogickou praxi má dvacet let, na současné škole působí dva roky, předtím působila jako učitelka na více školách, jednalo se mimo jiné i o školu praktickou, kde se také nacházejí spojené ročníky.

Učitelka 3 – Studuje nyní pátým rokem kombinovanou formu studia Učitelství pro 1. stupeň základní školy na Palackého univerzitě v Olomouci. Ve třídě se třemi či dvěma spojenými ročníky učí střídavě čtrnáct let, celkovou pedagogickou praxi má sedmnáct let, předtím působila jako učitelka na klasické základní škole.

Učitelka 4 – Vystudovala prezenční formu studia Učitelství pro 1. stupeň základní školy na Univerzitě v Hradci Králové, absolvovala kolem roku 2000. Ve třídě se dvěma spojenými ročníky učí deset let, celkovou pedagogickou praxi má sedmnáct let, předtím působila jako učitelka na klasické základní škole.

Učitelka 5 – Vystudovala prezenční formu studia Učitelství pro 1. stupeň základní školy na Karlově univerzitě v Praze, studium ukončila kolem roku 2010. Ve třídě se dvěma spojenými ročníky učí deset let od začátku na stejné škole.

Učitelka 6 – Studovala na Univerzitě Palackého v Olomouci, kombinovanou formu studia. Ve třídě se dvěma spojenými ročníky či pouze jeden ročník učí střídavě dvacet tři let, celkovou pedagogickou praxi má sedmnáct let, předtím působila jako učitelka na klasické základní škole.

Učitelka 7 – Tato učitelka má vystudovaný obor Učitelství pro 1. stupeň základní školy na Masarykově univerzitě v Brně v kombinované formě studia. Ve třídě se dvěma spojenými ročníky učí pět let od začátku na stejné škole.

Učitelka 8 – Začala studovat kombinovanou formu studia oboru Učitelství pro 1. stupeň základní školy na Masarykově univerzitě, ve druhém ročníku však kvůli cizímu jazyku přestoupila na Palackého univerzitu v Olomouci, kde také studium dodělala. Ve třídě se dvěma spojenými ročníky učí sedmnáct let, předtím působila v pozici vychovatelky, celkovou pedagogickou praxi má dvacet šest let od začátku na stejné škole.

Pro kvalitu tohoto šetření by bylo vhodné dělat rozhovory se začínajícími učiteli, v oblasti Lanškrounska se však momentálně nenachází žádný začínající učitel na malotřídní škole, který by zároveň vyučoval věkově smíšené ročníky.

Učitelky studovaly celkem na čtyřech různých univerzitách, čtyři z nich na Palackého univerzitě v Olomouci, dvě z dotazovaných na Masarykově univerzitě v Brně, jedna na Univerzitě v Hradci Králové a jedna na Karlově univerzitě v Praze. Polovina respondentů studovala prezenčně před nástupem do zaměstnání, druhá polovina studovala dálkově již při zaměstnání.

### **6.3 Způsob zpracování a analýzy dat**

Rozhovory s respondenty byly zaznamenávány pomocí fixace, konkrétně byl využit audiozáznam. Tento zvukový záznam představuje dle Miovského (2006) velkou podporu a pomoc pro tazatele, který si odpovědi nemusí zapisovat, pouze si píše poznámky pro svou potřebu. Audiozáznam umožňuje plynulost rozhovoru, je autentický, protože se nemusí čekat na zápis odpovědi, také se v něm zachytí veškeré kvality mluveného slova, intonaci respondenta, veškeré doprovodné zvuky aj. Záznamové zařízení by nemělo narušovat průběh rozhovoru s respondentem, respondent by neměl mít zařízení vyložené před sebou. Pelikán (2011) na druhou stranu popisuje úskalí technických prostředků.

Respondenti tohoto výzkumu byli předem seznámeni o možnosti nahrávání celého rozhovoru na mobilní záznamník a byly jim vysvětleny výhody využití tohoto nahrávání.



Nahrávání bylo spuštěno pouze v případě souhlasu respondenta. V jediném případě se muselo využít náhradní varianty, písemného záznamu, jelikož účastník nedal k nahrávání svůj souhlas. Po vypracování práce budou všechny nahrávky odstraněny.

Dalším krokem zpracování pro následnou analýzu dat byl přepis záznamů z rozhovorů neboli transkripce, konkrétně přepis do elektronické verze textu. Zde dochází, jak píše Pelikán (2011), k prvotnímu třídění a kategorizaci získaných odpovědí.

Následná analýza je dle Ochrany (2019) postup rozdělování a rozložení zkoumaných dat na jednotlivé části, které dále zkoumáme odděleně, což umožňuje proniknout k podstatě zkoumaného problému. Analýza dat tohoto výzkumu je prováděna pomocí metody vytváření trsů, kterou popisuje Miovský (2006). Jedná se o seskupování jednotlivých výroků do skupin, trsů, které se vzájemně prolínají, jsou si něčím podobné. Společným znakem trsů jsou pasáže týkající se stejného tématu.

## 6.4 Předvýzkum

Před samotným výzkumem byl v rámci práce také uskutečněn předvýzkum. Miovský (2006) o předvýzkumu hovoří jako o situaci, kdy výzkumník naráží v plánu výzkumu na určitý nedostatek informací, který se může týkat například nedostatku zkušeností výzkumníka s konkrétním problémem či nedostatku informací o zvolené oblasti, jež chce mapovat. Jde také ale zároveň o možnost ověření, zdali se pro výzkum vybraly správné metody a postupy a zdali navržené metody a postupy přinášejí očekávanou kvalitu dat. Předvýzkum také pomáhá zkvalitnit znalosti terénu, kde se výzkum dále odehrává. „*Malé kvalitativní šetření koncipované jako předvýzkum tak může sloužit např. k tomu, že se zaměříme na pochopení základních pravidel, jimiž se cílová skupina, kterou chceme zkoumat, řídí.*“ (Miovský, 2006, s. 31)

Pro předvýzkum je dle Pelikána (2011) důležité, aby vzorek, na kterém předvýzkum bude uskutečněn, měl základní charakteristiku shodnou s výzkumným souborem, se kterým bude výzkum prováděn. Dále popisuje vhodnost toho, aby předvýzkumný vzorek nebyl v přímém kontaktu se základním vybraným souborem výzkumu. Zde by mohlo dojít

k přenosu informací, což by mohlo negativně ovlivnit šetření na výzkumném souboru. Pelikán (2011) vyzdvihuje tyto přednosti předvýzkumu: Předvýzkum umožňuje zkoušení různých metod a postupů a výběru těch nejefektivnějších pro výzkum. Pokud je dobře koncipován pak může také ušetřit čas celkovému výzkumu, protože po předvýzkumu se ujasní důležité prvky, které se budou zkoumat a eliminují se zbytečnosti, které se díky předvýzkumu vyhodnotí jako nadbytečné či nepotřebné. Předvýzkum především zkvalitní hlavní myšlenky výzkumu.

Předvýzkum pomohl upevnit stanovené okruhy otázek pro rozhovory a lépe zmapovat malotřídní školy v oblasti Lanškrounska. Díky předvýzkumu se otevřela široká oblast týkající se spolupráce malotřídních škol v dané oblasti, na kterou nebyl na začátku plánu výzkumu brán zřetel.

## **6.5 Harmonogram výzkumu**

Výzkumné šetření probíhalo od 1. dubna 2019 do 30. října 2019. Nejprve byly stanoveny cíle výzkumného šetření a vytvořeny okruhy otázek k rozhovorům s řediteli a učiteli škol na malotřídní škole. Před samotnými rozhovory s učiteli a řediteli proběhl orientační rozhovor s jednou učitelkou malotřídní školy a také předvýzkum na jedné ze škol mimo stanovený vzorek respondentů. V květnu 2019 byla prováděna především telefonická domluva s jednotlivými respondenty a v červnu osobní setkání a realizace rozhovorů. Během dalších letních měsíců 2019 proběhla transkripce všech rozhovorů a na podzim 2019 jejich analýza a vyhodnocení.

## 7 Výsledky výzkumu

Specifické problémy, se kterými se potýkají začínající učitelé malotřídní školy, respektive učitelé vyučující třídu se spojenými ročníky, jsou rozděleny do několika oblastí, jako například znalost problematiky malotřídních škol před nástupem do praxe, specifické kompetence učitele na malotřídní škole a konkrétní úskalí výuky na malotřídních školách. Postupy škol a učitelů při zvládnutí nástupu do praxe se týkají především témat, jako je nástup začínajícího učitele do praxe, další vzdělávání pro učitele či spolupráce. V některých kapitolách se vydělili subkategorie, menší témata, o kterých respondenti nejčastěji hovořili.

Samostatně se pak vyděluje podkapitola Malotřídní školy ve vzdělávacích programech vysokých škol, kde je popsáno, jak a zdali vůbec jsou v současné době malotřídní školy zahrnuty v předmětech vzdělávacích programů oboru Učitelství pro 1. stupeň základní školy na vysokých školách v České republice. Poslední podkapitolou výsledků výzkumu je charakteristika všech malotřídních škol v oblasti mikroregionu Lanškrounsko.

### 7.1 Znalost problematiky malotřídních škol před nástupem do praxe

Jedním z vyhodnocených specifických problémů začínajících učitelů na malotřídní škole je samotná míra znalosti, respektive neznalosti problematiky malotřídních škol samotných učitelů před nástupem do praxe. Polovina z dotazovaných učitelů nevěděla zcela nic o malotřídních školách před nástupem na vysokou školu, jedna z učitelek neměla žádné informace o malotřídních školách do nástupu jedné z nich.

Učitelka 3 se ke znalostem před nástupem do povolání vyjádřila takto: *„Ne, protože jsem nevěděla, že něco takového existuje. Prošla jsem velkou školou, takže o klasické malotřídce jsem neměla tušení.“*

Druhá polovina učitelek, která měla nějaké znalosti o malotřídních školách, je získala tím, že malotřídní školou sama navštěvovala během základní školy.

Informace o malotřídních školách ve většině případů také získaly dotazované učitelky ze svého studia na vysoké škole. Učitelka 5, která studovala prezenční formou studia Učitelství 1. stupně ZŠ na Karlově univerzitě v Praze, uvedla, že si myslí, že informace týkající se malotřídních škol nedostala za své studium žádné. Tato učitelka ale zase sama prošla malotřídní školou, takže měla určitou představu o fungování výuky na malotřídních školách. Učitelka 6, jež studovala Palackého univerzitu v Olomouci a studovala již při zaměstnání, hovořila pouze o velmi okrajových informacích, které v podstatě byly zanedbatelné a všechny informace již věděla ze své činnosti na malotřídní škole.

Ostatní respondentky nějaké informace o malotřídních školách ze svého studia získaly. Učitelka 1 mluvila pouze také o značně krajních informacích na teoretické rovině, například o malotřídních školách se dle ní hovořilo v dějinách pedagogiky, jako o rozšířeném modelu školy v 19. a 20. století. Ostatní učitelky hovořily o praktických znalostech a informacích o malotřídní škole a vyučování ve třídě se spojenými ročníky. Učitelka 4, která vystudovala Univerzitu Hradec Králové, měla možnost navštívit v rámci svých závěrečných souvislých praxí týden na jedné malotřídní škole a měla tak možnost vidět výuku třídy se spojenými ročníky na vlastní oči a také si i něco vyzkoušet. Další učitelky se dozvídaly o aktivitách a činnostech pro spojené ročníky z didaktik různých předmětů.

*„Jednou jsme měli v oboru v didaktice třeba českého jazyka profesorku, tak ta nám vždycky dávala jedno dvě cvičení, jak bysme to praktikovali ve spojích, co by dělala jedna skupinka, druhá skupinka.“ (Učitelka 2)*

Podobným způsobem se vyjádřila i Učitelka 7, která studovala na Masarykově univerzitě v Brně, ale týkalo se to jiného předmětu, didaktiky vlastivědy, přírodovědy.

Pouze Učitelka 3, která nyní dostudovává Učitelství pro 1. stupeň ZŠ na Palackého univerzitě v Olomouci, se zmínila, že měli jeden semestr předmět zaměřený na pedagogiku na malotřídních školách.

Specifické znalosti o malotřídních školách získala ze svého studia Učitelka 8, která si dodělávala kombinovanou formu studia Učitelství pro 1. stupeň nejprve v Brně a pak v Olomouci již při zaměstnání. Tato učitelka sama dělala diplomovou práci týkající

se malotřídních škol a výuky na malotřídních školách a musela si tudíž nastudovat určitou literaturu o tomto typu škol. Uvedla, že informace z diplomové práce jí velmi pomohly následně v praxi.

Celkově respondentky získaly z vysoké školy pouze velmi málo informací týkajících se malotřídních škol a fungování výuky ve třídě se spojenými ročníky.

## 7.2 Kompetence učitele na malotřídní škole

Učitelky malotřídních škol se často vyjadřovaly ke specifickým kompetencím učitele na malotřídní škole. Jednalo se především o typické znalosti, dovednosti a zkušenosti, se kterými by učitel na malotřídní školu již měl přicházet.

Respondentky nejčastěji zmiňovaly dovednosti týkající se plánování a organizování výuky, vyjádřily se k tomu všechny dotazované s výjimkou Učitelky 7. Hovořily o umění dokázat si specificky naplánovat hodinu, pokrýt celou vyučovací hodinu pro oba, nebo pro všechny tři ročníky naráz bez možnosti nečinnosti jednoho z ročníků. Učitelka 3 dává především důraz na časový harmonogram hodiny a jeho dodržení. Při rozhovoru dala svůj harmonogram vyučovací hodiny k dispozici a bez jejího nastudování odborné literatury, jak sama řekla, se velmi podobal časovému harmonogramu vyobrazený v kapitole 3.4 Příprava učitelů na výuku od Tupého (1978). Podobný časový plán používá také Učitelka 3 a Učitelka 6. Učitelky především kladou důraz na časté střídání přímého vyučování a samostatné práce, střídání různých činností.

*„Opravdu tam dbát na to, abyste měla samostatnou práci, potom s nima procvičení, něco třeba aby furt naseděli v lavicích, interaktivní tabule, chvílku na koberci a tak. Oddělit tu práci. Někdy třeba ve čtení je zase můžete dát dohromady, třeba se s něma naučíte básničku.“ (Učitelka 2)*

*„Někdo učí tak, že půl hodiny učí jednu třídu, ta druhá pracuje samostatně a pak obráceně, ale mně to přijde takový... Já s něma potřebuji jakoby víc být v kontaktu a nelíbí se mi, že by jako 20 minut dělali sami. Takže potřebuji, aby tam byla ta kontrola, takže já si to dělám takhle na menší úseky.“ (Učitelka 5)*

K rozvržení vyučovací hodiny se také vyjadřovali i ředitelé škol. Ti také vidí důležitost v tom, aby si učitel uměl poradit s náročností příprav pro více ročníků naráz. Ředitel 6 popisuje, jak jejich učitelé tyto činnosti zvládají.

*„Takže ten učitel musí mít hodinu připravenou, naplánovanou, ale musí ty děti umět zaujmout, ale i ukázat tak, aby ta skupina, které se zrovna nevěnuje, pracovala, což je opravdu umění toho kantora. A byl/a jsem se na té hodině podívat a musím říct, že jsem byl/a velice překvapen/a, jak ty děti šlapou. Protože když mám srovnání s těmi městskými školami, tak ty děti jsou nepozorné, roztěkané třeba, tady to není možné, tady se opravdu musí naučit té samostatnosti a pracovat v té době, musí to mít hotové, takže klobouk dolů před takovou prací.“ (Ředitel 6)*

Učitelka 3 k plánování výuky dále dodává, že učitel by neměl sklouznout k takzvaným vycpávkovým činnostem. To znamená, že pro jeden ročník připraví pouze takovou aktivitu, která je nějak zaměstná, ale vyloženě je v ničem dále nerozvíjí. Je tedy důležité aktivity dávat s rozmyslem na aktuální rozvoj dítěte v dané činnosti. Učitelka 8 ještě zdůrazňuje, že při přípravě si učitel musí dát velmi pozor na to, aby nezačal probírat nové učivo v obou ročnících naráz. Každý ročník by měl být vždy v jiné učící fázi. Jeden ročník například začíná s novým učivem a druhý ročník procvičuje nebo opakuje. Učitelka 1 se vyjadřuje k možnosti, že hledá učivo, které je pro oba ročníky zrovna blízké a může ho tudíž spojit a vyučovat v jednu chvíli oba ročníky naráz.

Dalším důležitým úkolem učitele ve třídě se spojenými ročníky je naučit a vést žáky k samostatnosti, protože bez té se to v takové třídě neobejde. K vedení žáků k samostatnosti jako důležitým úkolem učitele na malotřídní škole se vyjádřila většina učitelek a hovořili o tom i někteří dotazovaní ředitelé.

*„Cíleně naučit děti samostatně pracovat.“ (Učitelka 8)*

*„Je to o tom, že ty děti vlastně se musej naučit pracovat samostatně chtě nechtě. A je potřeba zvládnout to, když potřebujete, aby pracovaly, tak aby pracovaly, aby nekoukaly z okna. Tak si je musí ten učitel vychovat, aby ty děti pořád pracovaly, i když ho nemaj pořád za zádama.“ (Učitelka 5)*

*„Aby se člověk ujistil v tom, že děti opravdu ví, co mají dělat samostatně, nechat to někoho zopakovat nebo mít to třeba napsané na tabuli a vysvětlit jim to na začátku několikrát anebo je zase pak dobře jim to třeba už nevysvětlovat, aby si na to zvykly, že to ten učitel nemůže pořád vysvětlovat, takže aby rozuměly těm pokynům.“ (Učitelka 1)*

Umění improvizace je další složkou kompetencí učitele na malotřídní škole. Dotazované učitelky to vysvětlují tak, že ne vždy se podaří naplánovat výuku pro oba ročníky časově stejně, takže učitel musí umět zaimprovizovat, dát dětem jednoho ročníku například jinou činnost, která zrovna nebyla v plánu, nebo proházet činnosti tak, aby to časově lépe vycházelo.

*„Nebát se improvizace, nebát se něčeho, že vám někdo něco narušuje, prostě se nebát, nebýt takovej uťáplej.“ (Učitelka 7)*

*„Možná ta vlastnost té improvizace, protože to si myslím, že je docela důležitý, ale to je jak v kterýkoliv třídě, ať v plně organizované tak v malotřídě, ale možná takový to rychle reagovat, na to, co se tam děje.“ (Učitelka 4)*

Dotazované učitelky i ředitelé také uvádějí, že učitel malotřídní škol musí být velmi odolný po všech stránkách. Výuka ve třídě se spojenými ročníky je namáhavá, učitel si nikdy neodpočne, neoddychne, neustále vede jeden ročník přímo.

*„Protože když se učí na té malotřídce, tak buď' jste s tou druhou a nikdy tam není takovej ten čas, že maj chvíli tu samostatnou práci, že si můžete tak jako oddychnout, ne tady hnedka jako jedni pracují, tak s druhýma jedete a ty druhý zase přehodíte učebnice třeba a jedete zase s tou druhou skupinkou, takže v tomhle je to náročný, že člověk jede furt na 100 %.“ (Učitelka 4)*

*„Ten časový pres. Nedostatek času, prostě máte třetinu času v trojspoji než normálně.“ (Ředitel 5)*

*„Je to náročné pro kantora, samozřejmě ten učitel v té hodině nemá ani chvíli, jak se říká, odpočinku a musí mít tu práci připravenou a rozdělenou tak, aby ty děti měly stále co dělat, protože jedna skupina má samostatnou práci, druhá skupina pracuje s kantorem.“ (Ředitel 6)*

Některé učitelky proto často mluvily o tom, že učitel musí umět i odpočívat.

*„A taky umění odpočívat po práci, protože i když člověk odučí 4 hodiny tak v podstatě odučí 12 hodin ve trojspoji, 8 hodin ve dvojspoji, to je náročný, takže umět odpočívat.“ (Učitelka 3)*

Podobně hovořila i Učitelka 5 a Učitelka 7.

Učitelky dále uvádějí spoustu dalších vlastností, které by učitel na malotřídní škole měl určitě mít. Patří k nim především empatie, trpělivost a kreativita.

*„Umět se vcítit do těch dětí, protože ne každý den oni jsou naladěni na tu práci nebo jsou zase naladěni, že jako chtějí hodně pracovat. Takže aby to ten učitel správně odhadl a opravdu se vcítil do nich, protože když pak máte nějakou tu praxi, tak pak tam přijdete a už víte, že dneska není dobrý den, že dneska jsou fakt unavený, polovina třídy je unavená a nejde to s nima, takže do nich něco valíte a oni jsou zaseknutý. Ale pak některý dny to je, že člověk si to připraví takovej ten standard a najednou vás překvapí, že oni makaj a jedou a chtějí a dodělávaj si nějaký cvičení o přestávce. Je to fakt na těch dětech a hodně i na tom pocitu, co z nich cítíte anebo je umět i naladit na to, aby se trošku rozjely nebo nějakěj vtípek, to třeba já dělám ráda a často, nemám ráda takový ty striktní hodiny, že já jsem učitel a na mě se nesmí šáhnout, a tak no.“ (Učitelka 4)*

*„Obrnit se trpělivostí, protože umění učit na malotřídní škole není rychle naučitelný umění, ne každému je to dáno, a ne každý učitel se s tím umí popasovat a sžít. Mně to taky chvílku trvalo, když jsem sem nastoupila před těmi 14 lety.“ (Učitelka 3)*

*„Jsme každý jiný, někdo je kreativní, někdo spíš právě ten učitel, který rád rozdává a zkouší a testuje, ale asi bych chtěla vědět informaci tuhle tu: Pokud nejsem kreativní, pokud mě nebaví něco vymýšlet a s těma dětma prostě něco hledat, a jako pracovat s nima jako víc než profesní učitel, tak abysme jako měli nějakou diagnostiku, jestli takový jsme nebo nejsme. Informace rozhodující, jestli do toho jít, nebo ne.“ (Učitelka 7)*



Ke kreativité a tvořivosti pak patří tvorba pomůcek a shánění různých materiálů pro činnosti žáků, kteří zrovna pracují samostatně.

*„Umět si vymyslet hromady pomůcek, nebo někde si je pořídit, protože aby děčka pořád jenom psaly, nebo četly, to taky nejde. Takže tam ty pomůcky jsou aspoň na nějaké počítání, kartičky, kterými si procvičujou učivo.“ (Učitelka 3)*

*„A mít dobré pomůcky, protože bez nich to taky nejde. Protože děti, když mají volno, zrovna chvilku, když mají hotovou práci, aby měly co dělat, protože v tu ránu se dokáže ta třída docela rozbouřit, takže aby měly co dělat, aby třeba jen neseděly v lavicích. Takže to nějak vyplnit, mít takovou zálohu.“ (Učitelka 8)*

Přípravu různých pomůcek a jejich důležitost ve výuce uváděly také Učitelka 1, Učitelka 6 a Učitelka 7.

Učitel na malotřídní škole si podle respondentů musí umět správně rozplánovat hodinu. Měl by umět střídat činnosti v obou skupinách. Dbát na střídání přímé práce s žáky a samostatnou práci žáků a prokládat je různými aktivitami. Pro učitele je velmi důležité naučit žáky samostatnosti, protože bez té se to ve vyučování spojených ročníků neobejde. Učitel musí také žáky naučit poslouchat zadání a správně mu porozumět pro samostatnou práci, aby nenarušoval učitele při přímé práci s druhým ročníkem dotazy ohledně jeho samostatné činnosti. Učitel malotřídní školy musí umět improvizovat, když se mu činnost s jedním ročníkem naruší druhým, když se jedna činnost prodlouží a druhý ročník už třeba nemá nic na práci. Musí být také především odolný, trpělivý, empatický. Měl by být také kreativní a plný nápadů pro plánování hodin, pro tvorbu různých pomůcek, kterých je výuku spojených ročníků velká potřeba.

### **7.3 Úskalí výuky na malotřídních školách**

Úskalí ve výuce na malotřídních školách jsou mnohá, a hlavně typická přímo pro výuku třídy se spojenými ročníky. Učitelka 1 vidí úskalí například v nezvládnutí nastaveného plánu za daný čas, aby se učivo stíhalo probrat. Ve třídě se spojenými ročníky také učitel nemusí vždy stíhat kontrolovat činnosti ročníku, který pracuje sám.

*„Vlastně když děláte činnost s tím ročníkem napřímo, tak nemáte možnost stoprocentní kontroly nad tím druhým ročníkem, tam může dojít k tomu, že se tam naučí maličko něco špatně a těžko se to přeučuje. Když to třeba vezmu na angličtinu, tam je to teda mazec učit ve spojích, protože když jim dáte větičku, kterou si maj ted'ka procvičovat, dostanou k tomu kartičky, milionkrát dokola si to projedou, je riziko, že se naučej něco špatně. Tím, že nad nima člověk nebdí. Je stou druhou skupinou.“ (Učitelka 3)*

*„Velká nevýhoda je ta, že některé děti to nedávají. Když někdo mluví, potřebují absolutní klid, takže to je největší úskalí, nemusí to každému vyhovovat a může na to jako poukazovat.“ (Učitelka 7)*

K dalším úskalím se učitelky vyjadřovaly více, vzniklo proto několik menších okruhů.

### **7.3.1 Nutnost učit spojené ročníky**

Učitel na malotřídní škole nemusí vyloženě učit třídu se spojenými ročníky. Některé školy, týká se to i škol, na kterých se rozhovory konaly, nemají pouze spojené ročníky, ale například tři třídy a z toho jeden ročník je samostatně a dvě třídy jsou nějakým způsobem spojeny. Jedním z úskalí tedy je to, že mnohdy učitel nemá na výběr, zdali bude učit jeden ročník zvlášť, spojené ročníky, nebo neví či nemá možnost výběru, jestli spojené ročníky dostane. Tři z osmi dotazovaných učitelek pracují na škole, kde nejsou jiné než spojené ročníky. Ostatní učitelky se vyjádřily, zdali mají možnost volby učit třídu se spojenými ročníky.

*„Už je to daný tím zástupcem nebo ředitelem. Maximálně vám dají na výběr, s jakou třídou to chcete spojit. To se mi stalo ted', měla jsem mít první s třetí, ale to jsem nechtěla. Protože tam se první musí naučit psát a číst, prostě všechno ave třetí zas vyjmenovaný slova. Takže lepší spoj první, druhá. Dokonce jsem učila i první s pětkou, a to už byl masakr, to bylo úplně zcestný.“ (Učitelka 2)*

*„Vždycky to tak je, že vám to přiřadí. Na výběr nedostanete. V podstatě, jak je tady málo dětí, tak se to spojí, jinak aby to byly ty ročníky nejbliž k sobě, aby nebyla*

*první s pátou, to by asi těžko šlo, a i podle toho jaký je limit ve třídě, aby někdo nebylo víc a míň, tak se to snaží tak nějak šikovně spojit.“ (Učitelka 1)*

*„Mně to tady bylo přiděleno, tady to bylo tak, že ty ročníky byly spojeny akorát, vlastně první třída byla zvlášť.“ (Učitelka 4)*

Učitelky tedy nemají často možnost si zvolit, jestli spojený ročník dostanou či ne. Na některých školách to mohou mít tak, že se učitelky na učení ve třídě se spojenými ročníky střídají, takže je jisté, že na každou někdy řada vyjde.

*„No prostě to vyplynulo ze situace, ty učitelé se nějak střídaj, že jo, aby se nějak prostřídali, takže se už tak nějak s tím počítá, že ten spoj prostě jednou za čas učí.“ (Učitelka 6)*

Pouze jediná z dotazovaných, Učitelka 5, se mohla sama k možnosti vyučovat třídu se spojenými ročníky vyjádřit, mají to tak na škole nastavené.

*„Jo, paní ředitelka je na tohle úžasná, že se nás na to vždy zeptá, jestli s tím souhlasíme, dá nám možnost volby. Ale když je člověk rozumnej, tak mu dojde, že když máme sedm lidí, tak asi úplně nemůžou být pět let sami, že na to nejsou ani finance.“ (Učitelka 5)*

Učitelé na malotřídní škole mnohdy nemají možnost volby, zdali chtějí učit třídu se spojenými ročníky, ve většině případů jim je to přiděleno.

K možnosti volby se vyjadřovali i někteří ředitelé škol.

*„Nevybírám učitelé, to přijde řada na všechny, protože většinou jsou ty spojené ročníky s nejnižším počtem žáků. Takže paní učitelka, co jde do prvního ročníku tak pak pokračuje a k ní se pak přifařujou ty další ročníky, takže to se nevybírám, to je podle toho, jaká situace je.“ (Ředitel 3)*

*„U nás je vždycky dvě třídy spojené a jeden ročník zvlášť, takže se prostě střídáme. Teďka paní Š. učila po několik let jenom čtvrtou, pátou, ale přesvědčila jsem ji, že půjde příští rok do první, aby si to taky vyzkoušela a bere to jako výzvu. Myslím si, že by si prvostupňář měl vyzkoušet všechny třídy, jako chápu, že někteří víc*

*tíhnou k těm starším nebo k těm mladším, ale jednou je to prostě jeden obor. Beru to tak, aby to prostě střídali.“ (Ředitel 8)*

### **7.3.2 Individuální péče**

Učitelky a ředitelé škol se více méně shodovali v názorech na individuální přístup k žákům a možnosti se individuálním potřebám žáků věnovat. Respondenti vidí jako velmi problematické nemožnost se věnovat dvěma či třem ročníkům zároveň, a ještě do toho sledovat a věnovat se individuálním potřebám některých žáků, kteří by to potřebovali.

*„Pokud je tam víc dětí v těch ročnících, třeba 10 na 10, tak je prakticky možný, že na každého nezbyde ten čas, na to jednotlivé dítě to procvičit v tom ročníku.“ (Učitelka 2)*

*„Když tam máte dítě pomalé, kterému se musíte více věnovat, více za ním chodit, ukazovat, prostě tam ten individuální přístup není takový, jako když je ta třída samostatná. Když je samostatná ta třída, tak to je jasný, to můžete, dáte jim práci, as někým pomalejším si to doděláte. Tady na ty pomalí je méně času. Těm chytrým to pomůže, ti se naučí ještě lépe samostatně pracovat, ale prostě těm pomalým, jako ve finále to pomůže všem, ale ti pomalí, ti méně nadaní, s poruchami, je prostě málo času, málo prostoru.“ (Učitelka 6)*

*„No to je třeba to, že je některé dítě třeba zrovna pomalejší, potřebuje víc individuálního přístupu, nechápe, ona na něj nemá tolik času. Což je jednoznačný. Nebo některé dítě zase může být hyperaktivní, nebo zlobivé, když řeknu, tak to věc, na kterou ten učitel v takové třídě nemá čas. My to tady ale naštěstí nemáme.“ (Ředitel 6)*

Podobně reagují i například Učitelka 1 a Ředitel 3.

Nachází se zde ale i protichůdný názor jednoho z ředitelů, který vidí individuální péči na malotřídní škole velmi pozitivně.

*„Největší pozitivum spočívá podle mě v tom, že učitel dělá přímou práci se skupinou, tak je to opravdu individuální, protože já přesně vím v té skupině*

*5 až 6, kde, kdo potřebuje jak pomoci a co konkrétně potřebuje, aby se posunul nebo jakou činnost. Učitel s 21 žáky nemá šanci.“ (Ředitel 5)*

Nejvíce se v tomto okruhu shodují v názoru, že je nemožné se věnovat inkluzivním žákům, kteří by potřebovali asistenta, ale nemají ho.

*„Přijde mi, že je málo času pro ty děti, třeba ty inkluzivní, že jo. To nevím teda. To by byl pro ně mor, ty tam plavou, jak říkáme. Maximálně máte čas na tyhle děti, pokud nemaj asistenta.“ (Učitelka 2)*

*„Úskalí je určitě to, pokud ty děti nejsou na stejné úrovni, bud' je tam dítě inkluzivní, to je neuvěřitelná zátěž, protože potřebují prostor, a když jim dáte prostor, tak v tu ránu ubíráte čas jinému ročníku. Já bych vyzdvihla ty inkluzní děti, protože vím, že za to nemůžou, ale prostě ten provoz je s nimi náročnější. Musíte jim dát prostor, musíte jim dát čas a v tom trojspoji je to náročný, tam to nejde. Teda nejde, musí to jít. Ale prostě pak máte míň času na ostatní ročníky.“ (Učitelka 8)*

U těchto výpovědí, je třeba podotknout, že se k inkluzivním dětem, jejich potřebám a nemožnosti se jim věnovat vyjadřovaly především ty, které samy ve třídě inkluzivní dítě nemají, pouze to vidí jako něco, co si ani nedokážou představit. V případě Učitelky 6 je to ale problém, který momentálně řeší a asistenta bohužel nemá k dispozici.

*„Mám tam žákka, který má dyslexii, ještě víc poruch, potřebovala bych s ním hodně dělat ústně a to nejde, není čas.“ (Učitelka 6)*

Asistenta pedagoga k inkluzivním dětem mají k dispozici dvě z dotazovaných učitelek a hovoří o něm také Ředitel 2. Ti vnímají asistenta pedagoga jako velkou podporu a pomoc nejen pro daného žáka, který asistenta pedagoga potřebuje, ale i pro ostatní žáky, nebo pro celý jeden ročník, kterému zrovna učitelka nevěnuje přímou pozornost.

*„Ano, ta paní, co jste viděla je zrovna školní asistentka, a já mám ve třídě holčičku s individuálním vzdělávacím plánem, ano mám, právě tuhle paní. Je to školní asistent, tak chodí i k ostatním dětem, takže třeba když mám ten spoj a zadám jim práci, tak někteří se potřebují ujistit, že je to opravdu správně nebo třeba neví v tu chvíli, takže se i ptají. Ona je tak jako obchází a oni se ptají i jí.“ (Učitelka 4)*

*„Školní asistentka, záleží, na které hodiny chodí. Tato funkce není na tuto činnost s dětmi i když musí mít pedagogické vzdělání, ale vyžádali jsme si ji do hodin angličtiny. Protože potřebuju tam mít druhého člověka, který tam bude pracovat s tou druhou skupinou, abych viděla, že fakt dělají to, co dělat maj. A jinak je využita i do tělocviku, na výrobu pomůcek, nebo ve školce, protože je to taková dělená funkce.“ (Učitelka 3)*

*„Pokud se tam vyskytne dítě, které je výrazně jinde, jedním nebo druhým směrem, klade to větší nároky na přípravu. Ale pozitivem je v rámci inkluze, tady mohou být asistenti pedagoga a tím pádem asistent pedagoga je vážně na naší škole asistentem učitele, nikoli osobním asistentem toho dítěte. Takže může připravovat pomůcky, pomáhat učiteli anebo skutečně založit v uvozovkách třetí třídu v tom spoji pro toho nebo pro ty, kteří jsou slabší.“ (Ředitel 2)*

Asistenti pedagoga jsou na malotřídních školách ve spojených ročnících vnímáni hlavně jako pomocná ruka pro učitele a pro ročník, kterému se učitel momentálně nevěnuje. Asistent si připravuje pomůcky, aktivity a věnuje se dětem, které to zrovna potřebují.

Úskalí ve výuce spojených ročníků respondenti vidí v kontrole žáků ve skupině, se kterou zrovna nepracují. Učitel musí tak myslet na různé možnosti, jak kontrolovat práci žáků. Velkým úskalím je vůbec možnost či nemožnost učit třídu, kde jsou spojené ročníky. Ve většině případů učitelé nemají na výběr, zdali budou učit samostatný ročník či třídu, kde jsou ročníky spojené. Další velké úskalí pak dotazovaní učitelé a ředitelé vidí v individuální péči především pro inkluzivní žáky, kteří potřebují specifický přístup. Učitel se nestíhá věnovat dvěma či třem ročníkům naráz, a ještě sledovat a pomáhat žákovi s potřebou individuální péče. Respondenti ale také často uvedli, že si to pouze nedokáží představit, ale sami takové žáky ve třídě nemají.

## 7.4 Nástup do praxe

### 7.4.1 Důvod nástupu na malotřídní školu

Důvody, proč jít učit na malotřídní školu, jsou různé. Většina z dotazovaných učitelek v minulosti ani nepřemýšlela nad možností, že by někdy na malotřídní škole učila. Buď, že o malotřídních školách nevěděla, nebo je to nenapadlo. Učitelka 5 a Učitelka 6 ale uvedly, že jim přišlo přirozené jít na malotřídní školu, protože jí samy prošly a chtěly učit na škole v místě bydliště. Některé respondentky chvíli váhaly a přemýšlely nad důvodem, některé z nich důvod, proč na malotřídní škole učí, nenašly (Učitelka 8). Jiné učitelky se rozhodly jít na malotřídní školu nejčastěji z důvodu učit v místě bydliště či příležitosti pracovat na dané škole.

*„Tak řekla bych, že vlastně důvody obecně toho, že bydlím na vesnici, takže člověk musí počítat s tím, že spíš na té vesnici jsou ty malotřídky. No, je to tak, kdyby člověk bydlel ve městě, tak tam je to jiný, že jo. Když je na vesnici a chce na té vesnici zůstat, tak ať chce nebo ne, tak do toho tak nějak sklouzne, takže to tak nějak vyplyne ze situace.“ (Učitelka 6)*

Podobně reagovala i Učitelka 1 a Učitelka 3.

Zde se nachází ale zcela protichůdný názor.

*„Tak hlavní důvod byl asi úplně nejvíc, abych neučila v místě bydliště, z důvodu otravování rodičů. Abych to řekla upřímně, kvůli počtu žáků, malému počtu, že se s tím dobře pracuje. A třetí, ale to už bych řekla, že, to mě nevedlo k tomu, vybavenost školy, mně přijde vždycky větší.“ (Učitelka 7)*

Dalším důvodem bylo i nemožnost najít místo jinde. Učitelka 4 vzala jediné volné místo, co v okolí bylo i v tom případě, že na malotřídní školu rozhodně nechtěla.

*„Nikdy jsem nechtěla učit na malotřídní škole, protože jsme v pářáku měli možnost praxe, kde měsíc byl na plně organizované a týden na malotřídní. Kdy po malotřídní jsem si říkala, tak to ne, ale osud tomu tak chtěl, že jsem nikde jinde nesehnala místo, než tady a učím tady od té doby, co jsem vystudovala. Proto jsem to místo vzala a myslím si, že jsem teď spokojená.“ (Učitelka 4)*

*„Tak úplně první důvod byl, že tady bylo volno, Lanškroun byl plnej, Čermná byla plná, takže tohle bylo jediný volný místo, takže pak po x letech a po mateřské jsem zjistila, že mi to vyhovuje a že mám ráda malé školy, a naopak z těch velkých škol mám strach, takže ty malé školy mají pro mě hodně předností.“ (Učitelka 5)*

Stejný důvod uvedla i Učitelka 2.

Jako důvod nástupu na malotřídní školu respondenti často uváděli místo bydliště. Bydlí na místě s vysokým výskytem malotřídních škol, takže také věděli, že budou zřejmě třídu se spojenými ročníky učit. Dalším důvodem je naopak pracovat ve větší vzdálenosti od bydliště, což znamenalo jít z města do malé okolní obce. Důvodem pak také je nabídka pracovního uplatnění, což v těchto případech znamenalo nemožnost vzít místo jinde než na malotřídní škole.

#### **7.4.2 Pohled dotazovaných k nástupu začínajících učitelů do praxe na malotřídní školu**

Učitelky a ředitelé malotřídních škol také hovořili o možnosti nástupu začínajícího učitele na malotřídní školu hned po absolvování studia Učitelství pro 1. stupeň ZŠ. Učitelky a ředitelé škol často vypověděli, že na nástup do malotřídní školy jsou velmi potřebné zkušenosti, které by měl začínající učitel nejprve získat praxí na vysoké škole, na jiné škole nebo celkově v samostatné třídě.

*„No, určitě bych doporučovala, aby nejdřív učil třídu samostatně. Jaká je ta možnost, pak až ho pustit do spoje. Potřebuje získat zkušenosti, dívat se na jiné učitele, bych řekla, zkušený, prostě sbírat ty zkušenosti. Připravovat se hodně, radit se s učiteli hodně.“ (Učitelka 6)*

*„Určitě chodit na praxe, určitě poprosit nějakou paní učitelku, která by byla ochotná vás na nějaký hodiny pustit, vysvětlila by, co a jak, já si myslím, že to hodně pomůže, praxe. Nikdy vám to studium nedá tolik jako praxe.“ (Učitelka 8)*



*„Ne, nemyslím si. Vezmu-li to ze svého pohledu dálkového studia, tak ne, protože té praxe je málo, spíše žádná, a těch pár dní co máme mít jakoby k zápočtu je málo. To si myslím, že není dostačující. Pokud tam naskočí někdo, kdo nemá o malotřídkách ani šajnu a dozví se pár informací, v uvozovkách, během studia, tak je to strašně málo. Ten, kdo tím sám prošel jako děčko a ví, do čeho jde, tak jo, ale pokud je někdo nepolíben malotřídkou, tak je to nedostačující.“ (Učitelka 3)*

*„Tak jak já jsem toho asi ze začátku mnoho spojeného neměla, takže bych řekla, že se člověk učil za pochodu, prostě musel, jako tam není zbylí. Když je spojená třída tak se to prostě připravit musí.“ (Učitelka 1)*

*„Zkušenost. Primární je zkušenost, aby to byl učitel, který už má za sebou odučeno v samostatných ročnících. Aby věděl a měl v malíku, co daný ročník vyžaduje a mohl se víc soustředit na tu pedagogickou práci při rozdělování úkolů, při formách, byť forma není nejdůležitější, ale ve spojených ročnících ano.“ (Ředitel 2)*

*„Protože tu zkušenost nemá, nemá žádnou v podstatě vůbec, samozřejmě ano, chodíte na náslechy, ale myslím si, že opravdu musíte nabrat nějakou zkušenost, to, jak tu hodinu zorganizovat. Ne, že by to ty děti nezvládly, to určitě ne, ale ta organizace hodiny. On ten učitel neumí pracovat tolik s tím časem, protože si tam samozřejmě naplánuje strašně moc a nedokáže odhadnout, zda to ty děti zvládnou. Protože on si bude myslet, že to ty děti zvládnou. Je to i o tom, že jde třeba i o výklad učiva. Tak většinou začínající pedagog vůbec nepředpokládá, že by to děti nepochopily. To je jedna věc, jako že to vůbec neuchopí, nebo že tomu neporozumí. Bohužel teda na to přijde, bohudík na to přijde, ale to mu ukáže praxe, jinak na to nepřijde, musí se to naučit vidět. A nejlepší je, až ta paní učitelka má své vlastní děti školou povinné, tak teprve opravdu pochopí, že to někdy nejde. Protože teprve až doma zjistí, že to dítě její to taky nezvládne, někdy. A řekne si. Aha, já musím zpomalit, já to musím přehodnotit, tu látku, vždyť on tomu nerozumí, já jsem moc spěchala. Ale to je ta praxe, to je to, co vás teprve prostě dostane téma rokama. Nebo ještě když máte výbornou zavádějící učitelku, která vás povede, a řekne vám, tady nespěchej, tady to udělej tak, tady si to připrav takhle.*

*Jsou mladé paní učitelky nebo slečny, které chtějí slyšet radu, některé ne, záleží zas na každém.*“ (Ředitel 6)

Další pohled je takový, že je velmi individuální, zdali dotyčný začínající učitel má potřebné vybavení jít učit hned po studiu na malotřídní školu či ne.

*„Pokud je psychicky zdatný a odolný, tam nejde spíš o ty děti, ten tlak, ale ten tlak na učitele se teď vyvíjí od rodičů, na to musí být připravený, to je teda teď síla. Rodiče mají pořád potřebu to dítě omlouvat. Takže připravit se na ten tlak zvenku než na ty děti. Ty děti poslechnou, ty děti to udělají, jako jo, vždycky se najde někdo, kdo bude zlobit, jo, nemůžou být všechny děti stejné. A nikdy nejsou všichni rodiče spokojení, připravit se na to. Ať budete dělat, co budete dělat, vždycky se najde někdo, kterej bude stát proti, že se mu to nebude líbit.“* (Učitelka 2)

*„Já si myslím, že je to strašně individuální, že strašně záleží na osobnosti toho člověka, že někomu to sedne a najde se v tom. Prostě když něco vystuduju, tak to neznamená, že v tom budu dobrej, bohužel. Já si myslím, že pokud to ten člověk má a přijal z té školy vše, co se dalo, tak si myslím, že ano. Pak už je to spíš o něm a o jeho osobnosti, a jestli to dokáže a jestli si vybral vůbec správně anebo jestli vystudoval něco, co vůbec není pro něj.“* (Učitelka 5)

*„Jde jen o to, jestli on by si troufnul, jako jestli by se na to cítil a myslím, že jako s podporou ostatních kolegů, kdyby si nechal poradit, tak by to nebyl problém. Já jsem tak taky začínal/a.“* (Ředitel 1)

*„Asi si myslím, že by potřeboval podporu, ale myslím si, že je to na tom člověku, jak to jakoby zvládne. Myslím si, že někteří začínající učitelé by to taky zvládli.“* (Ředitel 4)

*„To je o osobnosti, někdo na to nepotřebuje vysokou školu, někdo vzdělaný to nezvládne po 5 letech.“* (Ředitel 8)

Nejtěžším začátkem pro začínajícího učitele by byla dle výpovědí některých dotazovaných třída, kde je spojený první ročník s nějakým dalším.

*„Váhala bych mu dát první třídu ve spoji první rok po škole.“* (Ředitel 5)

*„Jako začínající učitel bych nechtěla první třídu ve spoji, to určitě ne.“ (Učitelka 1)*

Respondenti ve většině případů nedoporučují jít učit hned po absolvování studia na malotřídní školu. Důvodem jsou především zkušenosti, které by s danou problematikou učitel měl mít, ale začínající učitel nemá. Dotazované učitelky doporučují nejprve učit na běžné škole, aby začínající učitel nejprve nějaké zkušenosti získal ve výuce jednoho samostatného ročníku, než přejde na vyučování třídy, kde je více ročníků spojeno. Dotazovaní ředitelé potřebují učitele, kteří znají potíže ve výuce jednotlivých ročníků, mají s nimi zkušenosti a zvládnou proto učit více ročníků naráz. Respondenti ale také uvádějí, že je velmi individuální, zdali to začínající učitel zvládne či ne. Záleží velmi na osobnosti a kompetencích daného začínajícího učitele.

#### **7.4.3 Doporučení pro začínající učitele k nástupu do praxe**

Učitelky uváděly, co by začínajícím učitelům, kteří se rozhodli jít učit na malotřídní školu, doporučily pro jejich začátek v profesní dráze. Většina z nich uvedla, aby se nástupu začínající učitelé nebáli a aby byli hodně trpěliví. Nebáli se i přes všechny problémy a úskalí spojené s touto specifickou školou a výukou na ní.

*„Aby se nebál, aby do toho šel. A mít tu trpělivost. Když to nejde dneska, tak to půjde zítra. A hlavně: Nedá se všechno stihnout, to znamená v klidu, úplně v klidu to všechno dělat. To znamená, dneska jsem to nestihla, tak to stihnu zítra. Já nevím, na jiné škole už jsou vepředu o dva listy, tak jsem vepředu, na konci roku se to vždycky srovná. Vůbec se nestresovat, úplně v klidu pracovat s těma dětma. A pak už každéj bude vycházet z toho, jak to cítí sám. Pocitama se řídit. Učitelé by to tak měli mít.“ (Učitelka 2)*

*„Nebát se toho. Ne, ono pak to není úplně takový rozdíl 30 dětí z jedné třídy anebo 20. Ale my máme velký spoje, jsou malotřídky, kde maj třeba 12, 15 dětí, ale to už by pak byly třeba trojtřídky. Tak je to fakt o tom si to zorganizovat, nebát se toho a jít do toho, je to těžký, to neříkám, ale když si člověk navykne, tak už mu to potom nepříjde a beru to tak, že to prostě tak je.“ (Učitelka 5)*

Učitelky také doporučují zkušenosti, náhledy a náslechy do výuky u jiných učitelů i do jiných škol.

*„Tak já bych řekla, hodně se dívat, dívat se do jiných škol, do jiných tříd, k jiným učitelům, to bych jako řekla, že dá nejvíc, ze začátku, jak ten průběh hodiny vypadá, do těch spojů, tak takhle bych to viděla, hlavně tu praxi vidět. Pak taky bych to zkoušet hlavně taky, ale někde se musí hlavně čerpat, někde se musí začínat, něco vidět.“ (Učitelka 6)*

*„Aby se toho nezalekli, že je to jako náročnější. Možná je lepší, když nemají žádné zkušenosti s tím, jako s tou plně organizovanou, myslím si, že je pak horší si na to zvyknout, když jste v plně organizované třídě, tak pak přejít na tu malotřídku, takže to, aby z toho neměli strach a prostě se toho nebát a nenechat si ty děti přerůst přes hlavu, protože to si myslím, že je velkej problém.“ (Učitelka 4)*

Dále učitelky také doporučují, aby si učitelé vyhledávali a sbírali materiály k výuce, dalo by se to nazvat tvorbou portfolia.

*„Aby sbírali hodně materiálů, ale zase, nemůžou to být takoví ti sběratelé, že od každé učebnice, od každého nakladatelství si posbírají milion tisíc věcí a těm děckám to všechno předložej, právě možná naopak, sběratelé sami pro sebe, vyzkoušet, bohužel, co bude vyhovovat vám, i těm dětem, a jako jim to tak jako zjednodušit, že na to mají čas, takovou jako by systematicčnost bych řekla, tak systematicčnost toho učitele, aby se toho nebál, ale je to i o tom, že si to vyzkouší.“ (Učitelka 7)*

Dále se učitelky hodně vracely k náročnosti příprav a plánování na výuku, časové vytíženosti učitele malotřídní školy.

*„Počítat s tím, že je to poměrně ze začátku opravdu časově náročný. Já, než jsem se naučila připravovat na ty hodiny, protože vy musíte mít v merku, tenhle týden chci třeba s druhou třídou probírat násobilku, chci s něma dělat to a to, tak aby se vám to dostalo do jedné hodiny. Takže rozmyslet si, co chcete učit, nejenom na jeden den, ale vlastně na celý týden, je potřeba si to plánovat. Takže dobře si rozplánovat učivo. Mít tolerantní rodinu, bez té to taky moc asi nejde.“ (Učitelka 8)*

Dotazovaní doporučují začínajícím učitelům při nástupu do praxe na malotřídní školu, aby neměli strach, aby do toho i přes všechna úskalí, co s sebou tato práce nese, určitě šli. Doporučují také sbírat zkušenosti z náslechlů, hospitací a praxí v jiných třídách, aby se začínající učitelé nebáli říct si o pomoc zkušenějším kolegům. V neposlední řadě také učitelky doporučují se připravit na celkovou náročnost začátků ve výuce třídy se spojenými ročníky.

#### **7.4.4 Finanční ohodnocení**

Část rozhovorů s řediteli škol se týkala i možnosti finančního ohodnocení učitelů, kteří vyučují třídu se spojenými ročníky. Protože učitel spojených ročníků, ve sto procent případech dotazovaných učitelů, je zároveň i třídní učitel, měl by tak i získat příplatek za třídnictví. Tento příplatek se pohybuje v určitém rozmezí a uděluje jej sám ředitel. Učitel spojených ročníků je ale třídním učitelem více ročníků naráz, od toho by se měla udávat i výše příplatku za třídnictví. Až na Ředitele 8 se všichni ředitelé malotřídních škol shodli, že učitelům spojených ročníků dávají vyšší příplatek za třídnictví než ostatním třídním učitelům, protože mají více třídnictví než jedno.

Ředitelé také uváděli ještě jiné možnosti finančního ohodnocení za práci ve třídě se spojenými ročníky, a to například formou osobního ohodnocení, jako v případě Ředitele 5 a Ředitele 6. Ředitel 1 uvedl, že osobní příplatky by učitelům rád poskytl, bohužel na ně nemá dostatek financí. Ředitel 2 pak také ještě hovořil o vyšších odměnách pro učitele, které učí ve třídě se spojenými ročníky.

### **7.5 Další možnosti vzdělávání**

#### **7.5.1 Chybějící znalosti**

Dotazované učitelky hodnotily znalosti, se kterými přišly na malotřídní školu a uváděly, co by chtěly o malotřídních školách a výuce ve třídě se spojenými ročníky vědět, než na svou funkci nastoupily.

Část výpovědí se týkala organizační stránky informací o malotřídních školách. Učitelky by rády před nástupem na malotřídní školu například věděly, jakým způsobem se vůbec mohou ročníky spojovat do tříd, které ročníky je například vhodné spojovat a které ne, která spojení jsou nejobtížnější, která nejjednodušší, kolik minimálně dětí může být ve třídě, kolik maximálně a jiné.

*„Tak možná by bylo dobré vědět, jaké ročníky by se dalo spojovat, protože vím, že jsou malotřídky i po třech třídách třeba 1,2 a 3 a tam tedy praxi mám, ale nedovedu si představit, jak to tam paní učitelky zvládají a jak to zorganizovat na tu jednu hodinu.“ (Učitelka 1)*

*„Princip toho fungování, jak to funguje. V podstatě jsem do toho spadla jak do vody a učila jsem se v podstatě plavat, ale ono to nějak vyšlo.“ (Učitelka 3)*

Podobně odpověděly i Učitelka 2, Učitelka 6 a Učitelka 8.

Na spojování ročníků do tříd a na organizační stránku těchto informací o malotřídní škole odpovídali následně ředitelé škol. Co se týče spojování ročníků do tříd, většina z nich se shodla na tom, že se musí zkrátka držet zákona o minimálním počtu žáků ve třídě a spojují ročníky tak, aby tento minimální počet dodrželi. Dalším kritériem je například spojování ročníků podle témat učiva.

*„Podle počtu, a to je první, a druhé je podle toho, jestli se dají ty ročníky spojit tematicky. První část prvního stupně, je první až třetí třída, a druhá prvního stupně je čtvrtá, pátá. Takže jestli se dá spojit čtvrtá a pátá, jdou k sobě.“ (Ředitel 2)*

Další možností, kterou uvádí Ředitel 1 a Ředitel 8, jak spojovat ročníky, je preference možnosti osamostatnění jednoho z nich. Ředitel 1 preferuje osamostatnění pátého ročníku kvůli přípravám na přechod na druhý stupeň, Ředitel 8 naopak preferuje osamostatnění prvního ročníku kvůli náročnosti v začátcích jejich příchodu do školy a zvykání si na chod školy. Ostatní ředitelé jiné kritéria či preference neuvedli, protože buď žádná nemají, nebo nemají dostatečné zkušenosti, jsou na místě ředitele krátce.

*„Já jsem neměla ty zkušenosti, nechala jsem si poradit, ale byla jsem i na stáži se podívat, jak to dělají, a jim se právě ustálilo to, že se jim spojuje čtvrtá, pátá,*

*a tak první, druhá, třetí se variabilně spojuje podle počtu žáků. Je to takhle nejsnazší.*“ (Ředitel 6)

Další část výpovědí dotazovaných učitelek k tématu vědomostí před nástupem do funkce učitele se týkala fungování již konkrétně výuky ve třídě se spojenými ročníky. Učitelky uváděly, že by rády měly více praxe před nástupem do třídy se spojenými ročníky, ať náslechovců na jiných školách a při praxích na vysokých školách.

*„Tak vůbec to vidět v praxi, ale já říkám, já jsem si tím prošla, takže mi to nepřišlo nijak divný, ale říct pražandě byla jsem ve spoji – aha to vůbec existuje a je to vůbec legální? Takže v tomhle to mám trošku jinak. Kdybych byla asi z města, tak to bude asi jiný a možná i horší, že takhle jsem aspoň věděla, že to jde.“*  
(Učitelka 5)

*„Určitě jak to na nich funguje, jak to na nich probíhá, ale já tím, jak jsem dělala zde nejprve tu vychovatelku, tak už jsem si to dokázala představit, věděla jsem, co a jak skrz tu výchovu, to se dá, že jo, to není problém. Ale opravu pak naběhnout do toho, učit matematiku, učit český jazyk, angličtinu a ostatní, to už je docela náročný, to už člověk musí trošku vědět, jak na to jít, co v těch hodinách, sestavit tu hodinu, aby to fungovalo ve všech třech ročnících.“* (Učitelka 8)

*„Možná si myslím, že by nebylo na škodu mít víc té praxe i v tom Hradci, vidět ty učitele jak to tam zvládají, co vlastně ten učitel na té malotřídní škole musí udělat, protože to není jenom o tom, že si to tady odučíte ten určité počet hodin, když připravujete akce tak máte malý počet dětí ve třídě, ale ty další akce musíte dělat.“* (Učitelka 4)

Respondenti uváděli, že jim při nástupu do praxe chyběli znalosti týkající se organizační a funkční stránky malotřídní školy a spojených ročníků. Rádi by dopředu věděli, jakým vlastně způsobem se mohou spojovat ročníky do tříd, jak se spojenými ročníky pracovat a jak plánovat výuku pro spojené ročníky. Dotazované učitelky by také rády před nástupem do praxe k výuce třídy se spojenými ročníky měly více praxí v běžných třídách či více náslechovců i jiných praxí na samotných malotřídních školách.

## 7.5.2 Vzdělávací nabídky na malotřídních školách

Učitelé mají spoustu možností, jak se dále mohou vzdělávat. Ministerstvo školství nabízí Další vzdělávání pro pedagogy, které škola může zcela nebo částečně proplácet. Učitelé sami mohou navštěvovat mnoho kurzů, které jsou na trhu, ať s akreditací či bez akreditace. Také se mohou samozřejmě vzdělávat sami, vyhledávat inspiraci v literatuře, pedagogických časopisech a neaktuálněji se mohou inspirovat na internetu, kde je informací plno. I o tom hovořili všichni respondenti, učitelky i ředitelé škol.

Většina dotazovaných učitelek nepoužívá k vyhledávání informací k výuce spojených ročníků internet ani odbornou literaturu.

*„Ne, to mě nikdy nenapadlo. Jako když mi něco doporučí na tom (myšleno školení – pozn. autora), tak to jo, ale nikdy jsem to moc nedělala.“ (Učitelka 7)*

Obdobným způsobem odpověděly i Učitelka 1, Učitelka 3, Učitelka 4 a Učitelka 5.

Pouze dvě z dotazovaných si čas od času vyhledávají nějaké inspirace k výuce na malotřídní škole a ve třídě se spojenými ročníky na internetu, do odborné literatury či časopisů podle výpovědí nenahlíží žádná z nich, jen Učitelka 8 kvůli své diplomové práci, o čemž již bylo psáno výše.

*„Občas něco na internetu, že člověk našel, ale stejně se člověk nejlíp učí, tím, jak učí a jak všechno pozoruje.“ (Učitelka 6)*

Podobně odpověděla i Učitelka 2.

*„Já jenom k té diplomové práci, co jsem měla tu teorii, ale ono toho moc není, slovensky jsem našla nějakou knížku, a tak strašně zastaralý věci, něco ještě bylo v časopise Komenským, ale jinak vůbec.“ (Učitelka 8)*

Co se týče Dalšího vzdělávání pro pedagogy, ředitelé i učitelé se shodli v tom názoru, že neexistují nebo zatím nenalezli jediné kurzy, semináře či přednášky, které by se týkaly přímo problematiky malotřídních škol.

*„Ted' co jsem byla na posledních školení, tak úplně se to tam neřešilo, to bylo zacíleno třeba na geometrii, ale aby se tam řešila jako úplně malotřídka tak to ne, ale jako co si pamatuji, tak právě ne no.“ (Učitelka 1)*



Všichni dotazovaní respondenti by uvítali možnost vzdělávat se na seminářích, které by se týkaly konkrétně malotřídních škol, výuky ve třídách se spojenými ročníky. Zatím se musí spokojit s tím, že jezdí na různé semináře a školení a získané informace si sami přetvářejí tak, aby co nejlépe seděli i na jejich problémy spojené s výukou spojených ročníků, ptají přednášejících, jak určité techniky, metody by se hodily i do malotřídní školy, nebo jakým způsobem je udělat jinak, nebo na seminářích cíleně vyhledávají další učitele z malotřídních škol a hovoří o jejich problémech společně (další informace v podkapitole 3.4.3 Spolupráce).

*„Teď jsem měla na začátku roku nějaké čtení psaní právě jako vyučování ve spojích, nebo psychologie dítěte ve spojených třídách, je jich maličko a ani to není tím stylem, že by to tam bylo napsáno, co tam přednáší ten seminář. Ale my se ptáme třeba: Jak to máme dělat, když máme spojenou první a třetí třídu. Přímoby jako bylo napsáno Čtení a psaní ve spoji, to ne. Ale ptáme se, snažíme se využít toho, ptáme se: Jak to mám využít, když máme spoj. Ale že by přímo v tom vzdělávání, to nic.“ (Učitelka 1)*

*„Když jezdím na semináře, mezi sebou o tom mluvíme. Setkávám se na nich s učitelkami, kteří učí na spojích, říkají, že mají stejné problémy s rodiči, s dětmi, s těmi hranicemi.“ (Učitelka 2)*

*„Jednou dvakrát do roka jezdíme na semináře, to je pak o tom, co si kdo vybere, ale přímo zaměřeno na malotřídky, je na těch seminářích málo. Snad jediný seminář, na který jsem kdysi narazila jako věkově heterogenní skupiny a výuka angličtiny, jediný, co se na ty malotřídky jako by dalo napasovat. Co člověk jede, tak je to většinou zaměřený na homogenní třídu a musíme si z toho vzít, co se nám bude hodit. Vyzkoušet, co se dá dělat i na té malotřídce ve spojích, když to nejde, tak jít od toho a zkusit to jinak. Někdy nám jako řeknou, jó, vy jste malotřídka, tak tam se to dá využít tak a tak.“ (Učitelka 3)*

*„Většinou sami jezdíme po různých školeních, a když pak něco k něčemu je tak se znova setkáváme a předáváme si ty informace“ (Učitelka 5)*

*„Praxí a pak na různých školeních, na která jsme jezdili, v rámci jako práce, zrovna minulý týden jsem byla na školení geometrie. Loni jsme byli v Olomouci na matematice, tak si sem tam přivezeme něco, co můžeme použít pak v praxi, jsou to takový nápady, že jo.“ (Učitelka 6)*

*„Ted' jezdím hodně na školení a mohu říct, že to mělo být všechno při té škole, ne až ted', když učím. To je něco, co mně dalo, ale to jsem jako na fakultě nezažila.“ (Učitelka 7)*

Ředitelé konkrétně doplňují, jaká různá školení jejich učitelé navštěvují. Většina z nich to nechává čistě na samotných učitelích, někteří určitá školení učitelům doporučují. Velmi aktuálním tématem je pro školy inkluze a práce s inkluzivním dítětem, ale také i Hejného metoda v matematice.

*„Vybírají se z toho celoživotního vzdělávání z Pardubic anebo do Hradce jezdí, do Brna, většinou teda Brno, Pardubice. No a je to podle toho, co si vyberou. Většinou se to týká matematiky, českého jazyka hodně a pak teda ještě inkluzní pedagogika, psychologie, asistenti. Učitelé si to vybírají sami, já třeba doporučím, ale ve finále to nechám na nich, co si vyberou.“ (Ředitel 1)*

*„Jsou to pedagogicko-psychologické semináře, to je jedna oblast, ale letos jsme se trochu víc zaměřili na oblast metodiky matematiky podle Hejného, tam všechny kolegyně absolvovali několik seminářů v Praze, v současné době také posilujeme výuku angličtiny, která není v dostatečné kvalitě“ (Ředitel 2)*

*„Je to různé. Nechávám je vybrat jedno školení, které si sami vyberou. A potom máme vždy na začátku nějaký cíl, co chceme, takže tam pak jdou cíleně. Ted' nás třeba trochu tíží ta inkluze, takže někteří šli na inkluzi, někteří cizí jazyk, ale pak si do druhé mohou vybrat podle svých zájmů.“ (Ředitel 3)*

*„Jakmile přijde nějaká nabídka, tak jim to vše posílám, je to z toho Descates, vzdělávací skupiny, tak kdo chce, má dveře otevřené, cokoliv je zajímavá, nic jim nezakazuju, naopak je posílám. Ted' chodí i na webináře, chodí na to, že se přes počítač přihlásí, takže si můžou taky najít svůj žánr, co je zajímavá, přes myšlenkové mapy, logopedie, jo je toho tam docela hodně. Předtím myslím moc nejezdili,*

*neměli tu možnost, v současné době se docela rozjeli, ale je to dost samozřejmě záležitost finanční, každá škola to neumožňuje vzhledem k financím.“ (Ředitel 6)*

Obdobným způsobem odpovídali všichni ostatní dotazovaní ředitelé škol.

Učitelé malotřídních škol dle výpovědí respondentů nemají příliš možností se dále vzdělávat v oblasti výuky třídy se spojenými ročníky. Všem učitelům se nabízí velké množství dalšího vzdělávání pro pedagogy, žádná z nich se ale výuky spojených ročníků netýká. Malotřídní učitelé si musejí nové informace získané na školeních umět přizpůsobit i pro výuku třídy se spojenými ročníky, nebo se dotazovat školících lektorů, jakým způsobem mohou použít dané nové informace pro tento typ třídy. Malotřídní učitelé se také často na školeních a seminářích sdružují s dalšími malotřídními učiteli a přímo diskutují o možnostech využití pro své spojené ročníky.

## **7.6 Spolupráce**

Začínající učitel na malotřídní škole má podle všech výpovědí možnost rozsáhle spolupracovat se svými kolegy, se svými řediteli, a i napříč školami. Malotřídní školy nejsou moc seznámeny s funkcí uvádějího učitele, nebo jsou, ale této funkce nevyužívají v pravém slova smyslu. Učitelů na jedné malotřídní škole je velmi málo, zvláště když se jedná o školu, kde je pouze první stupeň a například pouze dvě oddělení. Uvádějící učitel je tedy v malotřídních školách ten, který již na škole je, a má více zkušeností. Začínajícím učitelům radí a pomáhají většinou všichni kolegové z jejich pedagogického týmu.

### **7.6.1 Spolupráce mezi kolegy**

Dotazované učitelky uváděly, jak spolupracují s ostatními kolegy a jak je spolupráce pro ně důležitá v přípravách a ve výuce třídy se spojenými ročníky. Pouze Učitelka 1 a Učitelka 3 uvedly, že s kolegyněmi nespolečně neustále, pouze občas, když je potřeba, ale vyloženě spolupráci samy nevyhledávají.

Ostatní učitelky uvádějí, jak se spolu s kolegyněmi schází a jak spolupracují, jakým způsobem začala jejich spolupráce po nástupu do školy. Učitelky také hovořily o atmosféře, která panuje mezi kolegyněmi. Často zazníval názor, že fungují jako rodina.

*„Řešíme to tady s kolegyněmi, jaké hry, jaké aktivity, říkáme si, co s nimi dělat. Když potřebujeme, tak se mezi sebou domlouváme, to jako jo, to tady funguje.“*  
(Učitelka 2)

*„Když už do toho člověk spadne, tak už jsem se ptala kolegyň, jak to mám udělat, nebo mně prostě poradily, takže když jsem sem přišla, tak chvílku si to člověk zkusil, pak když zjistil, že to nejde, no, tak jsem se ptala. Fakt zjišťovat si na místě, každá malotřídka taky funguje trochu jinak.“* (Učitelka 3)

*„Určitě spolupracujeme, někdy si chodíme na hodiny, moc často ne, ale určitě by bylo fajn, kdybysme chodili víc, a určitě se bavíme o těch dětech, sdělujeme si zážitky a tak podobně, takže určitě.“* (Učitelka 6)

*„Tak jsme tady jenom dvě jo, ale jako jo, funguje to, jsme taková rodina. Když se něco stane a je nám to nepříjemný, tak šup, jak to vymyslet, aby to bylo fajn.“*  
(Učitelka 7)

*„Tak samozřejmě, ono to bez toho ani nejde, protože si navzájem přebíráme děti, takže my jsme jak s paní ředitelkou, tak s paní učitelkou v kontaktu a říkáme si náhled na ty děti, co je potřeba, radíme si, dáváme si rady, takže určitě jo.“*  
(Učitelka 8)

Některé učitelky kromě spolupráce s dalšími učitelkami mluvily o spolupráci i s ředitelem, ředitelkou školy.

*„Dostala jsem obrovskou školu od paní ředitelky, která tady působila, takže to byl obrovskej dar. Takže určitě se nebát ptát, nedělat ze sebe hrdinu, že sem borec, ale ptát se.“* (Učitelka 3)

*„Paní ředitelka ta nám říká hodně věcí, takže to je super. A myslím si, že ten kolektiv je dobrej, jak je tam málo lidí, tak je to hodně rodinný.“* (Učitelka 5)

*„A taky od paní ředitelky, že si povídáme, že prostě diskutujeme, ten první rok, je z toho člověk takovej jako překvapenej, že vlastně jak to udělat, že vlastně přece nemůžou 20 minut přece pracovat sami, ale oni to dokážou, jen to jakoby dobře vymyslet. Jako jo, ta paní ředitelka a ta školení mi dávají hrozně moc.“ (Učitelka 7)*

## **7.6.2 Spolupráce mezi školami**

Z rozhovorů se všemi respondenty vyplynulo, že v této oblasti funguje na více místech úzká spolupráce napříč školami. Spolupráce funguje jak pouze mezi dvěma školami, tak i mezi vícero smluvenými školami, či celým systémem škol, jejichž spolupráce funguje na základě rozsáhlého projektu celého území Lanškrounska.

Jednou ze spoluprací na těchto malotřídních školách, je kooperace pěti malotřídních škol. Tyto školy spolupracují spolu na základě blízkosti jednotlivých obcí a nepatří všechny mezi obce mikroregionu Lanškrounsko. Jedná se o obce Bystřec, Jamné nad Orlicí, Mistrovice, Orličky a Těchonín.

*„Scházíme se asi tak 2x do roka, bylo to častěji, ale teď nastává změna ředitelů, takže je to teď všechno jinak. Jsou to všechny školy v okruhu Jablonné nad Orlicí. Děláme setkání, kde si říkáme o úskalích a pak třeba když se stane, že k někomu přijde inspekce, tak o tom mluvíme.“ (Ředitel, konkrétně neuvedeno z důvodu možného odkrytí anonymity respondenta)*

*„Tady máme udělaný to, že se malotřídní školy jako je Těchonín, Orličky, Mistrovice, Jamný, Bystřec, tak se scházíme. Scházíme se jednak učitelé dvakrát do roka a předáváme si informace, scházíme se ve školách, takže i vidíme, jak to u nich funguje no a scházej se i děti.“ (Učitelka, konkrétně neuvedeno z důvodu možného odkrytí anonymity respondenta)*

Další větší skupina malotřídních škol, která se pravidelně setkává, se schází na základě projektu Místní akční plán (zkráceně MAP), který má pod záštitou město Lanškroun a spadají do něj všechny obce Lanškrounska. Ne všechny malotřídní školy jsou ale zapojeny do užší spolupráce, týká se to především nejbližších malotřídních škol k městu Lanškroun.

Spolupracují spolu malotřídní školy Dolní Třešňovec, Horní Třešňovec, Luková a Žichlínek.

*„Ano, v rámci MASky a MAPu, což je místní akční plán a místní akční skupina, tak je samostatná sekce malotřídních škol. Sešli jsme se například na podzim na první schůzce, kde jsme předpřipravili setkávání malotřídních škol. Takže angličtina byla prvním předmětem, nad kterým jsme se scházeli, tuším v únoru, kdy sám jsem požadoval/a to, aby tohle bylo předřazeno před ostatními schůzkami kvůli tomu, že potřebujeme sladit noty, abychom se setkaly nejenom my ty školy, ale především, kam ty děti odchází. Abychom měli schůzku s vyučujícími anglického jazyka ze třech Lanškrounských škol a z gymplu.“ (Ředitel 2)*

*„MAPa Lanškrouna, to my se scházíme takhle na Lanškrounsku, obejdeme si všechny školy, předáváme si zkušenosti, to se scházíme.“ (Ředitel 7)*

*„Tady ta místní akční skupina pořádá ty sezení učitelů, nejen těch malotřídních škol. Teď na jaře jsme měli kvůli angličtině, vlastně přechod z prvního stupně na druhý, takže tam se nás sešlo jak z malotřídních škol, tak z plně organizovaných škol. Tak na těch různých školení se setkáváte s téma učitelema, tak vlastně říkaj, z jakých jsou škol, jaký maj zkušenosti a tak.“ (Učitelka 4)*

*„Chodili jsme na jiný školy, já, když jsem byla tady už, tak jsme měli setkání na jiných malotřídních školách, takže na setkáních s učiteli na jiných malotřídních školách. Tady to fungovalo, že to byl Dolní Třešňovec, Žichlínek, Luková, Ostrov, takže tyhle okolní, okolo toho Lanškrouna. Ta paní ředitelka bývalá, co tu byla, ta to už před dvouma rokama ukončila, ono to bylo z toho důvodu, že opravdu před těmi dvěma třemi lety naběhlo opravdu tolik práce těm učitelům, ať to byla inkluze, ať to byly šablony, že to byl docela problém se sejít někde tolik lidí naráz.“ (Učitelka 8)*

Dále spolu komunikují a spolupracují vždy dvě školy. Spolupráce probíhá jednak z důvodu blízkosti daných dvou škol a také spádovosti, kdy z jedné školy, která má pouze první stupeň, míří žáci nejčastěji do školy druhé. Jedná se o blízkou spolupráci základních malotřídních škol Bystřec a Horní Čermná a poté Horní Heřmanice s Výprachticemi.

Jedinečnou spoluprací popsala Učitelka 5, kde jejich škola spolupracuje se školami i v cizině, jezdí na výjezdy do ciziny získávat nové zkušenosti.

*„Před třema rokama jsme byli v Bratislavě se dívat ve škole. Tak to je taky takový, že prostě člověk si myslím, že by měl jezdit a měl by vidět srovnáním, aby se někam posouval anebo aby si řekl, my na tom nejsme zas tak špatně. Že někdy ta deprese přijde, všechno je na pytel, všechno učím špatně a všude jinde to určitě dělaj líp. A pak zjistí, že to úplně není katastrofa a zase ho to třeba nějak povzbudí anebo se naopak nakopne novými myšlenkami a informacemi. Nejhorší je zůstat na jednom místě a koukat, to asi k ničemu není.“ (Učitelka 5)*

Na malotřídních školách, jejichž učitelé a ředitelé se zúčastnili výzkumu, funguje rozsáhlá spolupráce. Jedná se jednak o spolupráci mezi kolegy jednotlivých malotřídních škol, kdy si učitelé navzájem radí a pomáhají v různých situacích vztahující se k výuce tříd se spojenými ročníky. Také ale v této oblasti malotřídních škol funguje meziškolní spolupráce. Každá malotřídní škola spolupracuje alespoň s jednou další malotřídní školou. Sdružuje se zde však i více malotřídních škol, je tu několik větších sítí těchto škol, které se společně schází, diskutují o problémech a různých situacích na jejich malotřídních školách, spolupracují spolu navzájem učitelé sdružených škol.

## **7.7 Malotřídní školy ve vzdělávacích programech vysokých škol**

Malotřídní školy jsou nedílnou součástí soustavy škol v České republice. Měly by být tedy obsaženy i ve vzdělávacích programech vysokých škol v oboru Učitelství pro 1. stupeň základní školy. Zde je popsáno, zdali tomu opravdu tak je, a jak moc se o malotřídních školách zmiňují jednotlivé vzdělávací programy oboru Učitelství pro 1. stupeň základní školy.

V sylabech jednotlivých vysokých škol je vyhledávaná zmínka o malotřídních školách. Vyhledáván je konkrétně pojem malotřídní škola, ale také alternativní vzdělávání, alternativní a inovativní školy a další, protože mezi ně malotřídní školství také patří. Možné zmínky se mohou nacházet i u historie pedagogiky z důvodu obvyklosti vysokého

výskytu malotřídních škol v 19. a 20. století. Nahlíženo je také do anotací a literatury jednotlivých předmětů k prověření, zdali předmět obsahuje zmínky o malotřídních školách. Malotřídní školy mohou být také dále součástí praxí na školách, je tedy nahlíženo i na předměty související s praxí. Veškeré vzdělávací programy a konkrétní předměty jsou dostupné z webových stránek portálů a informačních systému jednotlivých škol. Všechny zdroje těchto stránek jsou uvedeny v seznamu použitých informačních zdrojů na konci práce.

Vzdělávací program oboru Učitelství pro 1. stupeň základní školy na Jihočeské univerzitě, nenabízí žádný předmět týkající se přímo malotřídních škol. Z některých předmětů pouze vyplývá, že by v nich malotřídní školy mohly být zmíněny, v sylabech to ale není uvedeno. Jedná se o předměty Pedagogika, Úvod do pedagogiky, Základy pedagogiky, Základy pedagogického myšlení a Alternativní pedagogické systémy. V těchto všech předmětech se objevují informace o alternativních a inovativních školách, je tedy možné, že v nějakém z nich se o malotřídních školách hovoří. Žádné informace nejsou nalezeny v předmětech, které se týkají praxí na školách.

Vzdělávací program oboru Učitelství pro 1. stupeň základní škol na Pedagogické fakultě Ostravské univerzity nenabízí žádný předmět, který by se týkal přímo malotřídních škol nebo vyučování na tomto typu školy. Tento vzdělávací program nabízí několik předmětů, které se podle anotací a sylabů týkají alternativního vzdělávání. Jsou to například předměty Alternativní pedagogické směry, Obecná pedagogika, Základy pedagogiky a Alternativní školy. Žádný z těchto předmětů ale konkrétně neuvádí, že by se předmět týkal i malotřídních škol. V tomto oboru mohou studenti absolvovat své pedagogické a souviselé praxe na jimi vybraných školách. Dalo by se tedy říct, že studentům se dostává možnost si případně vybrat svou praxi na malotřídní škole, a tudíž se o malotřídních školách dozvědět více na základě náslechnů a učení na tomto typu školy.

Masarykova univerzita umožňuje absolvovat ve svém vzdělávacím programu oboru Učitelství pro 1. stupeň základní školy předmět zabývající se malotřídní školou. Jedná se o předmět Práce v elementárních třídách a malotřídkách. Cílem tohoto předmětu je porozumět a analyzovat základní orientaci v organizaci výuky v různých typech primárních škol. Obsahem předmětu jsou náslechy na primárních školách lišících



se svou organizací, používanými metodami a formami práce. Vzdělávací program také nabízí další předměty, které se týkají vyučování na malotřídních školách. Jsou to předměty Didaktika elementárního čtení a psaní a Didaktika prvopočátečního čtení a psaní. Tyto předměty se mimo jiné zaměřují i na specifika výuky čtení a psaní na malotřídní škole.

Technická univerzita Liberec nenabízí ve svém vzdělávacím programu oboru Učitelství pro 1. stupeň základní školy žádný předmět, který by se týkal malotřídních škol. Nenabízí ani žádnou jinou zmínku v sylabech a anotacích, že by se v nějakých předmětech studenti dozvěděli něco o malotřídních školách. V předmětech Alternativní vzdělávací koncepty a Alternativní výchovné a vzdělávací koncepce je uvedena publikace od Jana Průchy Alternativní školy a inovace ve vzdělávání (2004), která je použita i v této diplomové práci a kde se malotřídní školou autor mimo jiné zabývá. Možnou zmínku o malotřídním vzdělávání by mohl obsahovat předmět Dějiny pedagogiky, kde by malotřídní škola byla uvedena v historických souvislostech.

Vzdělávací program Univerzity Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem také nenabízí jediný předmět, který by se týkal malotřídní školy. O malotřídních školách by se mohlo hovořit v předmětu Alternativní a reformní školství, které využívají literatury týkající se i malotřídních škol nebo také předmět Práce se školní třídou, kde se uvádějí různé typy školních skupin.

Univerzita Hradec Králové ve svém vzdělávacím programu oboru Učitelství pro 1. stupeň základní školy nabízí předmět Souvislá pedagogická praxe, kde se zabývají malotřídními školami. Zde je podrobně napsáno, že studenti prezenční formy studia si vyzkouší souvislou praxi jeden měsíc na plně organizované škole a jeden týden na malotřídní škole. V rámci praxe na malotřídní škole pak musí splnit požadavky šest hodin vlastní výstupů a čtyři hodiny náslechů, vše zpracované v písemné podobě. Studenti kombinované formy studia mají povinnost minimálně navštívit malotřídní školu, hospitovat na ní a podílet se na dění malotřídní školy. Další předměty již nenabízejí žádné zmínky o malotřídních školách, lze ale předpokládat, že v předmětu Alternativní pedagogika by se mohly vyskytnout i nějaké informace o malotřídních školách, když se studenti v rámci svých praxí na malotřídní školu podívají.

Ve vzdělávacím programu oboru Učitelství pro 1. stupeň na Pedagogické fakultě Karlovy univerzity není na základě empirické zkušenosti předmět týkající se konkrétně malotřídní školy. Zmínka o malotřídních školách by mohla být obsažena v několika předmětech, které se týkají alternativních a inovativních programů, ale podle sylabu a literatury jde spíše o základní alternativní školy jako Montessori, Daltova škola, Waldorfské hnutí a podobné. O malotřídním vzdělávání se zde nehovoří. Určité informace o malotřídní škole by mohly být obsaženy v dějinách pedagogiky, kde se uvádí jednotlivé historické podoby českých škol. Studenti na této univerzitě mají možnost absolvovat alespoň jednu praxi na jimi zvolené škole. Je tedy možné, že si studenti mohou ke své praxi sami vybrat i malotřídní školu.

Univerzita Palackého v Olomouci nabízí ve svém vzdělávacím programu oboru Učitelství pro 1. stupeň hned několik povinných předmětů, které se přímo týkají vyučování na malotřídní škole. Jedná se o předmět pro první ročník v zimním semestru Úvodní pedagogická praxe s reflexí, kde je malotřídní škola jedno z hlavních témat. Jedním z cílů tohoto předmětu je rozlišit organizační formy práce na malotřídní škole a plně organizované škole, a umět interpretovat pojmy primární škola, plně organizovaná škola, malotřídní škola a venkovská škola. Dalším předmětem je předmět také pro první ročník ale letního semestru Pedagogická praxe 1 s reflexí. Cílem tohoto předmětu je mimo jiné uvést vztah mezi prvním a druhým stupněm základní školy (na malotřídní škole a plně organizované škole). Dalším cílem je například uspořádat a aplikovat organizační formy práce na malotřídní škole a plně organizované škole. V Předmětu Pedagogická praxe 9 s reflexí, který se koná v pátém ročníku v letním semestru, mají studenti na výběr, zdali budou svou praxi vykonávat na plně organizované škole nebo na škole malotřídní. Tématy, kterými se předmět zabývá, jsou například: metodické postupy používané v primární škole na plně organizované škole i malotřídní škole v rámci stanoveného rozvrhu, nebo strategie učení v primární škole na plně organizované škole i malotřídní škole v rámci stanoveného rozvrhu a další. Předmět, jenž se dále také týká i malotřídní školy se nazývá Práce s heterogenní skupinou. Tento předmět je rozvržen na letní semestr ve třetím ročníku, nemá ale uvedeny žádné informace v sylabu či anotaci předmětu. Může se tedy jednat o předmět, které se týká například inkluzivního vzdělávání.

Vzdělávací program oboru Učitelství pro 1. stupeň základní školy na Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně nabízí předmět, který se přímo týká pouze malotřídní školy. Nazývá se Pedagogická činnost v malotřídních školách a jeho cílem je seznámit studenty s organizací výuky v malotřídních školách. V obsahu předmětu jsou například specifika vzdělávání v malotřídní škole, její limity a pozitiva, legislativní ukotvení, tradiční didaktické prostředky v kurikulu malotřídní školy, nebo inovativní didaktické prostředky diferenciaci a individualizace v kurikulu malotřídní školy. Tento předmět je určen pro studenty pátého ročníku v zimním semestru a je zařazen do povinně volitelných předmětů. Dalším předmětem, ve kterém jsou možná zmiňované i malotřídní školy, je předmět Inovativní přístupy ve vzdělávání. Tento předmět se zaměřuje na alternativní školy a inovace ve vzdělávání v České republice, nejsou zde však uvedeny konkrétní alternativy a inovace.

Západočeská univerzita v Plzni ve vzdělávacím programu oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ nenabízí jediný předmět týkající se malotřídních škol. Objevují se zde předměty, které se zabývají alternativními školami a inovativními programy jako je Pedagogika, Pedagogika I nebo Pedagogické inovace ve výchově a vzdělávání, nikde se však neuvádí, že by se v předmětech probíraly i malotřídní školy. Univerzita v některých předmětech týkající se praxí nabízí studentům vlastní výběr škol, na kterých budou praxi vykonávat. Je tedy možné, že si studenti sami mohou vybrat praxi i na malotřídní škole.

Vysoké školy, které mají otevřený obor Učitelství pro 1. stupeň základní školy, celkově nabízejí pouze velmi malé množství předmětů, jenž by se týkaly malotřídních škol. Studenti tedy o malotřídních školách dostávají velmi omezené informace. Nejvíce předmětů týkající se i malotřídních škol nabízí Univerzita Palackého v Olomouci. Jedná se především o praktické předměty, studenti absolvují své praxe povinně i na malotřídních školách. Vzdělávací program Palackého univerzity obsahuje také předmět, který se přímo týká výuky věkově smíšených skupin. Na Masarykově univerzitě se vyučuje předmět, v jehož názvu je konkrétně malotřídní škola zmíněná. Další dva předměty, které se zde vyučují, se ve svém obsahu také zmiňují o výuce čtení a psaní na malotřídních školách. Další vysokou školou, v jejíž vzdělávacím programu je i předmět týkající se malotřídní školy, je Univerzita Hradec Králové. Tato univerzita svým studentům umožňuje plnit praxe na malotřídní škole. Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně nabízí předmět, kde se přímo

vyskytuje malotřídní škola v názvu předmětu. Jedná se o předmět Pedagogická činnost v malotřídních školách. Další předměty výše uvedené jsou již pouze jako domněnky a předpoklady, že by v těchto předmětech byli studenti informováni i o malotřídních školách.

## **7.8 Charakteristika malotřídních škol**

V mikroregionu Lanškrounsko je v současnosti dvacet dva obcí a patnáct základních škol. Z tohoto počtu je osm škol malotřídních. Počet malotřídních škol se v tomto mikroregionu procentuálně shoduje s popisovaným podílem malotřídních škol pardubického kraje, který je popsán v kapitole 2.3. Současnost malotřídních škol v průzkumu Knotové (2010).

Charakteristika jednotlivých malotřídních škol je sepsána z pozorování škol a z rozhovorů s řediteli a učiteli těchto škol a také z jejich školních vzdělávacích programů nebo výročních zpráv, které jsou dostupné z jejich webových stránek. Informace jsou aktuální převážně ke školnímu roku 2018/2019, kdy se rozhovory uskutečňovaly. V charakteristice malotřídních škol je popsáno, kdo je zřizovatel školy, zdali škola obsahuje první i druhý stupeň, počet tříd, žáků a učitelů, kde škola sídlí, a jaké má zázemí. Charakteristika také uvádí školní vzdělávací program dané školy, pokud ho má škola k dispozici veřejně na jejich webových stránkách, projekty a programy, do kterých jsou školy zapojeny. Dále je uvedeno, jak daná malotřídní škola spolupracuje s obcí a jak pracuje se samotným statutem malotřídní školy.

### **Základní škola a Mateřská škola Bystřec**

Základní škola a Mateřská škola Bystřec obsahuje pouze první stupeň, který tvoří čtyři třídy. Zřizovatelem školy je obec Bystřec. Školu navštěvuje kolem padesáti žáků z celkové možné kapacity devadesáti žáků. Žáci nejčastěji odchází na druhý stupeň na Základní školu Horní Čermná. V této škole vyučuje celkem pět učitelů pro první stupeň. Škola je tvořena dvěma budovami, základní škola a družina je v jedné budově, mateřská škola má

budovu samostatnou. Školní budova obsahuje také jídelnu a náleží k ní také vlastní tělocvična.

Školní vzdělávací program základního vzdělávání se nazývá Bystrá škola. Škola se prezentuje individuálním přístupem k dětem, moderními učebnicemi a vybavením, neomezeným přístupem na internet, vzděláváním dětí bez drog a šikany aj. Škola je například zapojena do těchto projektů: Zdravé zuby, Školní mléko, Ovoce do škol, EU - peníze školám. Jsou také zapojeni jako partnerská škola do projektu Cizí jazyky hrou - v ZŠ Dolní Čermná. Škola se účastní soutěží jako je myslivecká soutěž, soutěž v Anglickém jazyce, Poznávání rostlin, Atletické přebory v Borku aj.

Škola pořádá mnoho akcí, na kterých se podílí společně s obcí Bystřec. Na webových stránkách školy je uvedeno, že se jedná o malotřídní školu, ale jiným způsobem se škola jako malotřídní nereprezentuje.

### **Základní škola Horní Čermná**

Základní škola Horní Čermná je jedna z mála malotřídních škol v této oblasti, která má oba dva stupně základního vzdělávání. V současnosti školu navštěvuje zhruba sto patnáct žáků, celková kapacita školy činí až dvě stě sedmdesát žáků. Na první stupeň dochází čtyřicet žáků, na druhý stupeň se k místním žákům připojují žáci ze Základní školy a Mateřské školy Bystřec. Na prvním stupni jsou otevřeny většinou čtyři třídy. Dva ročníky jsou spojeny, spíše se jedná o nižší ročníky, pátý ročník je obvykle samostatně kvůli přípravě a přechodu na druhý stupeň. Na škole vyučuje celkem deset učitelů a jedna vychovatelka, na prvním stupni to jsou čtyři učitelé, na druhém stupni šest učitelů. Základní školu zřizuje obec Horní Čermná. K celému objektu školy patří budova školy s vlastní plně vybavenou tělocvičnou, dvorek a sportovní hřiště. Jídelna se nachází mimo hlavní budovu, žáci se tudíž musí přesouvat cca tři sta metrů do jídelny, budovy, kde se nachází místní mateřská škola. Vedle budovy mateřské školy se pak nachází ještě malá budova se školní družinou. Pro celoškolské akce škola využívá místní sokolovnu, také zřizovanou obcí.

Školní vzdělávací program pro základní vzdělávání je zaměřen na dvě oblasti. První z nich je Škola pro život. Toto zaměření má za cíl naučit žáky takovým znalostem

a dovednostem, které budou v životě nejvíce uplatnitelné. Tedy méně učit encyklopedickým poznatkům a více se soustředit na praktické činnosti. Dalším zaměřením školy je Škola pro všechny. Škola klade důraz na všeobecné a rovné vzdělávání pro všechny bez výjimek, nabízí vhodné podmínky pro žáky s určitým znevýhodněním i žáky nadané.

Základní škola je v úzké spolupráci s obcí Horní Čermná, zástupce ředitele patří k zastupitelům obce, informace různého druhu dostávají hlavně skrze něj. Spolu s obcí se podílejí například na události Vítání občánků, dětských karnevalech aj. Obec pomáhá škole také například se zajištěním výměnného pobytu spřátelené německé obce Edertal. Malotřídní škola v Horní Čermné nijak nepracuje se statusem malotřídní školy. Obecně se o tom v obci ví, ale sama škola nemá potřebu na to nijak poukazovat, nebo tuto specifickou prezentovat.

### **Základní škola a Mateřská škola Horní Heřmanice**

Základní škola a Mateřská škola Horní Heřmanice obsahuje pouze první stupeň, který tvoří všech pět ročníků rozdělených do dvou tříd. Základní školu navštěvuje momentálně osmnáct žáků, vyučují je dvě učitelky, z toho jedna je i v pozici ředitelky školy. Základní i mateřská škola sdílí jednu budovu s venkovním hracím hřištěm a malou jídelnou. Školu zřizuje obec Horní Heřmanice.

Škola je zapojena do dvou projektů. Jeden z projektů se nazývá Venkovní učebna. Tento projekt má za cíl zvýšit kapacitu odborných učeben, vybudování bezbariérového přístupu pro možnosti inkluzivního vzdělávání. Na školních pozemcích se budují učebny – altány se záhonky pro pěstování rostlin, chodníky pro bezbariérový přístup žáků, nebo pocitové nášlapné stezky. Druhým projektem, do kterého je škola momentálně zapojena, je projekt Společně se vzděláváme. Cílem tohoto projektu je zvýšení kvality předškolního vzdělávání a snadnější přestup do základní školy a zvýšení kvality vzdělávání v klíčových kompetencích.

Základní škola se prezentuje jako malotřídní škola a vnímá to jako přednost. Vyzdvihuje hlavně individuální přístup k žákům, který je pro tuto školu v tak malém počtu typický,

rodinnou atmosféru školy. Také vyzdvihují vedení k samostatnosti žáků, ale také i různé možnosti skupinové práce.

### **Základní a Mateřská škola Horní Třešňovec**

Základní a Mateřskou školu Horní Třešňovec zřizuje obec Horní Třešňovec. Základní škola obsahuje pouze první stupeň, který navštěvuje kolem třiceti žáků. Všech pět ročníků prvního stupně je rozděleno do dvou tříd, jedna třída je složena ze dvou ročníků, druhá třída ze tří ročníků. První stupeň vyučují dvě učitelky, jedna zastává i pozici ředitelky školy. Základní škola i mateřská škola sdílejí jednu budovu v centru obce Horní Třešňovec, v budově leží i jídelna školy, k budově přiléhá zahrada.

Základní škola Horní Třešňovec je zapojena například do těchto projektů: Recyklohraní, Mléko v evropských školách, Ovoce do škol, Zdravé zuby a jiné. Dále se škola zapojuje do některých rozvojových programů Evropské unie, například jde o projekt nazvaný Náš cíl – Moderní škola, díky kterému mohla škola nakoupit mnohé vybavení na zkvalitnění výuky žáků. A program Ministerstva školství a tělovýchovy zase umožnil škole vytvořit projekt Brousek pro tvůj jazýček na podporu logopedické prevence v předškolním vzdělávání.

Tato malotřídní škola velmi úzce spolupracuje s obcí, pořádají společně mnoho akcí, jako jsou například předvánoční trhy, karneval, den dětí, vystoupení pro seniory a další. Základní škola veřejně nepracuje se statutem malotřídní školy, škola nemá samostatné webové stránky, jinde jsou o škole pouze obecné informace a kontakty.

### **Základní škola a Mateřská škola, Lanškroun, Dolní Třešňovec**

Základní školu v Dolním Třešňovci zřizuje město Lanškroun. Tato základní škola obsahuje pouze první stupeň, který není zastoupen všemi pěti ročníky. Nyní je zde vyučován první až třetí ročník a jsou rozděleny do dvou tříd. Základní školu navštěvuje momentálně kolem dvaceti žáků. Tito žáci nejčastěji přechází do dalších ročníků do jedné ze základních škol v městě Lanškrouně. Žákům se věnují tři učitelé, jedna z učitelek je zároveň i ředitelkou školy. Základní škola a mateřská škola sdílí společně jednu budovu, ve které je zároveň

i jídelna, družina a malá tělocvična. K budově náleží také zahrada s dětským hřištěm pro děti z mateřské školy.

Tato základní škola se řídí vzdělávacím programem Začít spolu, který dle školy vychází z přirozené touhy a potřeby dětí poznávat svět, učit se a experimentovat. Jejich školní vzdělávací program se konkrétně jmenuje Rosteme spolu. Tímto programem škola vyzdvihuje své přednosti jako je individuální přístup k dítěti, alternativní organizace vyučování, projektové vyučování nebo metody kritického myšlení. Škola nabízí také slovní hodnocení žáků, čtení pomocí genetické metody, nebo učení se matematiky Hejného metodou.

Tato základní škola se příliš nepodílí na akcí obce, jelikož zřizovatelem je město Lanškroun a škol je ve městě více. Občas žáci školy vystupují na některých akcí města jako je Lanškrounská kopa nebo adventní trhy. Škola vnímá status malotřídní školy jako přednost a prezentuje se tak veřejnosti, rodičům, občanům obce i na webových stránkách školy.

### **Základní škola a Mateřská škola Luková**

Základní školu a Mateřskou školu Luková zřizuje obec Luková. Škola obsahuje kromě mateřské školy pouze první stupeň. Všech pět ročníků je rozděleno do dvou tříd, v jedné ze tříd jsou spojeny tři ročníky, ve druhé třídě dva ročníky. Základní vzdělávání v této škole navštěvuje zhruba třicet žáků. Po ukončení pátého ročníku žáci odcházejí na druhý stupeň obvykle do Základní školy Damníkov nebo do základních škol ve městě Lanškroun. Třídy vyučují dvě učitelky, jedna z učitelek je zároveň i ředitelkou školy. Základní škola a mateřská škola spolu sdílejí jednu budovu s malou kuchyní s výdejnou. Součástí školy je i školní družina. Budova školy se neobvykle nachází na kraji obce.

Školní vzdělávací program pro základní vzdělávání se nazývá Dovedu si poradit. Cílem tohoto programu je dbát na individuální nadání a zvláštnosti dítěte. Škola používá netradiční formy učení, které vedou k samostatnosti a sebehodnocení žáků. Klade se zde důraz na environmentální výchovu a výchovu ke zdravému životnímu stylu. Základní škola je zapojena například do projektu Recyklohraní, drží se prvků Zdravé školy.



S obcí spolupracuje škola na těchto akcích: vítání občánků, besídky pro seniory, besídky pro veřejnost, sázení stromů, uctění památky obětí války apod. Škola nijak nepracuje se statutem malotřídní školy, pouze v okolí panuje obecné a dlouhodobé povědomí o tomto typu vzdělávání.

### **Základní škola Jindřicha Pravečka, Výprachtice**

Základní škola Jindřicha Pravečka je zřizována obcí Výprachtice. Škola je druhá z osmi v této oblasti, která je malotřídní, ale zároveň obsahuje oba stupně vzdělávání. Tuto školu navštěvuje celkem asi sto dvacet pět žáků, z celkové kapacity dvě stě čtyřicet pět žáků, z toho sedmdesát žáků jsou žáci prvního stupně. I přes tento zdánlivě vysoký počet žáků na prvním stupni jsou dva ročníky spojeny do jedné třídy. Škola tedy má otevřeny čtyři třídy pro první stupeň. Ve škole vyučuje celkem šestnáct učitelů, z toho čtyři učitelé jsou učitelé pro první stupeň. Základní škola se nachází v jedné budově bez možnosti bezbariérového přístupu, disponuje vlastním stravovacím zařízením, tělocvičnou, zázemím pro školní družinu, zahradou a školním hřištěm.

Vzdělávací program školy se nazývá Škola pro život. Dle zdrojů, které škola nabízí on-line k dispozici, nebyly nalezeny žádné konkrétní cíle tohoto školního vzdělávacího programu, ani jiné cíle či hlavní myšlenky, které by škola někde popsala. Škola se přímo drží Rámcového vzdělávacího programu. Projekty a programy, kterých se škola účastní, jsou například Ovoce do škol, Prevence sociálně patologických jevů či Studánky – ochrana a péče o vodní zdroje.

Škola se spolu s obcí podílí na mnoha kulturních akcích. Jedná se například o vánoční vystoupení, spolupořádání karnevalu, pálení čarodějnic, besídky ke dni rodiny, předávání štafety a další. Škola nijak nepracuje se statutem malotřídní školy. U této školy by z dispozičních i personálních důvodů nebyl problém, kdyby byly otevřené třídy pro všechny ročníky prvního stupně.

## **Základní škola a Mateřská škola Žichlínek**

Tato základní škola je zřízena obcí Žichlínek. Školu tvoří tři třídy pro první stupeň základní školy a dvě třídy mateřské školy. Na základní škole vyučují celkem čtyři učitelé, jeden z učitelů je i ředitelem školy. Základní školu navštěvuje pro školní rok 2019/2020 celkem čtyřicet čtyři dětí. Pro základní i mateřskou školu je v obci Žichlínek vyhrazena jedna budova, ve které je jídelna, keramická dílna aj., a přiléhá k ní sportovní hřiště a dětské hřiště.

Heslem této školy je Škola s úsměvem, toto heslo škola dala i do svého loga. Školní vzdělávací program této základní školy se nazývá Škola hrou. Škola se zaměřuje především na individuální přístup, dobré vztahy mezi žáky a učiteli, neformální prostředí. Škola již čtvrtým rokem vyučuje matematiku podle Hejného metody. Škola je zapojena do rozvojových programů jako je Ovoce a zelenina do škol nebo Skutečně zdravá škola pod záštitou Ministerstva zemědělství ČR. Tento program je zaměřený na zdravé školní stravování, proškolení kuchařů, zařazování sezónních a čerstvých surovin. Žáci mají k dispozici školní záhony, o které se starají, a vypěstovaná zelenina se přímo používá k přípravě pokrmů ve školní jídelně.

Základní škola Žichlínek se veřejně prezentuje jako malotřídní škola. Vyzdvihuje přednosti malotřídní školy jako je individuálnější přístup k žákům, rodinnou atmosféru, vzájemné poznání všech žáků a učitelů na škole a další. Spolu s obcí pořádá škola mnoho akcí a událostí jako je slavnost světělek, adventní trhy a dílny, vánoční jarmark, vítání nových občánků obce Žichlínek nebo setkání se seniory.

Z osmi malotřídních škol, které jsou v oblasti mikroregionu Lanškrounsko, pouze dvě školy obsahují první i druhý vzdělávací stupeň, žáci z ostatních škol po absolvování prvního stupně odchází na jinou školu, ve většině případů to je některá ze škol obce Lanškroun. Většina učitelů je v této oblasti plně kvalifikovaná, vzdělání si doplňuje pouze málo z nich. Školy ve velké míře spolupracují s obcí, jež je zřizuje, podílí se na organizaci akcí obce, tvoří často kulturní centrum obce. Zhruba polovina škol pracuje se statutem

malotřídní školy, prezentuje malotřídní školu pozitivně hlavně v pohledu na individuálnější přístup k žákům, rodinnou atmosféru a vedení žáků k samostatnosti.

## 8 Shrnutí výzkumu

Praktická část se zabývala samotným výzkumem diplomové práce. Byly uvedeny cíle práce, využití metody pro získávání dat a jejich způsob zpracování. Byl charakterizován výzkumný soubor, sepsán časový harmonogram výzkumu a byl proveden nejprve předvýzkum, který měl za cíl zkvalitnit úroveň samotného výzkumu. Výsledky výzkumu zhodnotily, s jakými specifickými problémy se začínající učitel může potýkat na malotřídní škole a popsaly zkušenosti ředitelů a učitelů při zvládnutí nástupu do praxe. Výzkum také zanalyzoval vzdělávací programy oboru Učitelství pro 1. stupeň základní školy a zdali se v nich nacházejí i předměty týkající se malotřídních škol. Dále také charakterizoval jednotlivé malotřídní školy v mikroregionu Lanškrounsko.

Zde je shrnutí jednotlivých podkapitol. Problematická může být především informovanost o celkovém malotřídním školství a specifické práci ve třídě se spojenými ročníky. Polovina respondentů znala malotřídní školy ze svých rodných obcí, kde tyto školy fungují a které sami navštěvovali. Druhá polovina ovšem o malotřídních školách neslyšela do jejich studia oboru Učitelství pro 1. stupeň základní školy. Informace o malotřídních školách někteří dotazovaní učitelé získali při své přípravě na profesi učitele ze svého studia. Těchto učitelů ovšem nebylo mnoho. O malotřídních školách získali velmi nízké znalosti, jedna učitelka měla možnost praxe na malotřídní škole, další se o výuce ve spojených třídách dozvěděli z některých didaktických předmětů. Všichni respondenti ale své znalosti o malotřídních školách před nástupem do praxe hodnotili jako omezené a nedostačující. Z těchto výpovědí vyplývá, že absolventi vysokých škol oboru Učitelství pro 1. stupeň nejsou dostatečně informováni o problematice malotřídních škol. Jejich nástup na malotřídní školu pak může být proto náročný.

Učitel malotřídní školy by měl splňovat určité kompetence, dovednosti a vlastnosti, které jsou pro tuto pozici typické. Respondenti hovořili především o schopnosti dobře si zorganizovat práci a plánování výuky, která je specifická zdvojením i trojením podle počtu ročníků v jedné třídě. Doporučují rozvrhnout si přímé vyučování a samostatnou práci žáků pro jednotlivé ročníky tak, aby se žákům často střídaly činnosti. Učitel také musí dle výpovědí umět improvizovat, protože se při výuce více ročníků naráz snadno stane, že se rozhodí a naruší časový plán, jeden ročník je s prací dříve hotov, nebo učitel například

zabere u jednoho ročníku delší čas vysvětlování látky. Respondenti dále uváděli, že by učitel měl být velmi trpělivý, odolný, empatický a také kreativní. Kreativita je důležitá při tvorbě pomůcek, kterých je často u tříd, kde jsou spojené ročníky, potřeba.

Dle respondentů má výuka třídy se spojenými ročníky svá mnohá úskalí. Jedná se již o moment možnosti výběru, zdali dotyčný učitel bude učit třídu se spojenými ročníky. V mnoha malotřídních školách nebývají spojené všechny ročníky, jeden z ročníků může být samostatně. Učitelé ale nemají většinou na výběr, jestli budou učit samostatný ročník, či smíšenou třídu. Dostanou to přidělené, nebo na ně zkrátka přijde řada. Úskalím je také již zmiňované narušení a nezvládnutí nastaveného časového plánu učitele. Pro učitele je velmi problematické kontrolovat jeden ročník při samostatné práci, když vedou zrovna u druhého ročníku výklad. Dalším úskalím jsou pro učitele žáci, kteří potřebují individuální péči a mají specifické potřeby vzdělávání. Na takové žáky učitel malotřídní školy nemá dostatek času se jim věnovat, když musí vést více ročníků naráz. Tito žáci potřebují asistenta pedagoga, který však nemusí být ve třídě k dispozici.

K nástupu do praxe respondenti zmiňovali jejich důvody nástupu na malotřídní školu. Hlavním důvodem byla možnost práce v místě bydliště, dalším důvodem bylo získání vůbec nějakého pracovního místa. Běžné školy byly obsazené a volné místo učitele se nacházelo pouze na malotřídní škole. Dotazovaní učitelé a ředitelé dále hovořili o svých názorech ohledně nástupu začínajícího učitele na malotřídní školu. Ve většině případech se shodli na tom, že aby mohl učitel učit na malotřídní škole, potřebuje nejprve získat zkušenosti z běžných škol. Zkušenosti jsou důležité hlavně z hlediska znalostí potřeb jednotlivých ročníků a plánování výuky. Respondenti doporučují učit nejprve na běžné škole, získávat zkušenosti z praxe a až pak jít učit na malotřídní školu. Také doporučují chodit na náslechy a hospitace do jiných tříd se spojenými ročníky.

Dotazované učitelky také uváděly, jaké znalosti o malotřídních školách jim chyběly při začátku ve své profesi. Jednalo se hlavně o znalosti týkající se organizační složky malotřídní školy, jakým způsobem se mohou spojovat ročník do tříd dle zákona, ale také, zdali je možné ročníky spojovat nějak tematicky, co nejpřirozeněji k sobě. Chyběly jim také znalosti o plánování výuky pro více ročníků naráz. V neposlední řadě dotazovaným učitelkám často chyběly jimi výše zmíněné předešlé zkušenosti s výukou. Rády by měly

více praxí a možností se na výuku spojených ročníků podívat v rámci náslechnů na jiných školách.

Všichni učitelé mají možnosti se dále vzdělávat v rámci dalšího vzdělávání pro pedagogy. Dalšího vzdělávání se všichni respondenti aktivně zúčastňují. Tato školení ale nejsou mířená na malotřídní školy a třídy se spojenými ročníky, malotřídní učitelé musí své získané znalosti převést tak, aby vyhovovaly i výuce spojených ročníků. Pokud by učitelé a ředitelé měli možnost zúčastnit se školení, které by se věnovalo problematice výuky malotřídních škol, všichni by se ho rádi zúčastňovali. Učitelé by taková školení a semináře rozhodně uvítali.

Na těchto malotřídních školách funguje velká spolupráce mezi kolegy, a i mezi dalšími malotřídními školami navzájem. Učitelé spolu sdílí své zkušenosti, předávají si znalosti, různé typy, co jim ve výuce funguje, co nikoli. Schází se spolu učitelé v jedné škole, ale pořádají se i schůze učitelů z více malotřídních škol v okolí. Pomocnou rukou pro začínajícího učitele může být i ředitel školy, který často také sám učil třídu se spojenými ročníky. Spolupráce mezi malotřídními školami se zde ukázala jako velmi rozsáhlá. Každá malotřídní škola, ve které byly prováděny rozhovory s učiteli a řediteli, spolupracuje minimálně s jednou další malotřídní školou. V této oblasti jsou i sítě malotřídních škol, například až pět malotřídních škol, které se spolu schází a spolupracují.

V podkapitole, kde byly analyzovány vzdělávací programy oboru Učitelství pro 1. stupeň základní školy, se ukázalo, že vysoké školy nabízejí pouze omezené a nedostačující množství informací o malotřídních školách dle jejich předmětů. Předměty, které nějakým způsobem obsahují zveřejněné informace o výuce na malotřídních školách ve svých sylabech a anotacích předmětu, byly nalezeny pouze na čtyřech univerzitách ze všech deseti zmíněných. Nejvíce předmětů zabývajících se malotřídními školami bylo nalezeno ve vzdělávacím programu Palackého univerzity, dále Masarykovy univerzity a v menším počtu i na Univerzitě Hradec Králové a Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně.

V podkapitole 7.8 Charakteristika malotřídních škol bylo charakterizováno všech osm malotřídních škol v oblasti mikroregionu Lanškrounsko, který se nachází v okrese Ústí nad Orlicí v Pardubickém kraji. Charakterizovány byly tyto malotřídní školy svým počtem žáků, počtem tříd a učitelů, svými vzdělávacími plány, projekty a spoluprací s obcí.

Malotřídní školy v této oblasti jsou ve většině případů pouze s prvním stupněm a celkovým počtem padesáti žáků, kteří nejčastěji na druhý stupeň odcházejí do některé ze škol v centrálním městě Lanškrouně. Malotřídní školy ve většině případů také úzce spolupracují s obcí na různých akcích obce, jsou nedílnou součástí kulturního centra obce. Některé z malotřídních škol také pracují se statusem malotřídní školy a prezentují pozitivní stránky vzdělávání žáků na malotřídní škole.

## **Závěr**

Diplomová práce pojednávala o specifických problémech začínajícího učitele na malotřídní škole a inspirativních postupech při zvládnání nástupu do praxe.

Cílem výzkumu bylo vyhodnotit, s jakými specifickými problémy se potýkají začínající učitelé, kteří nastoupí na malotřídní školu. Z výzkumu vyplynulo, že velkým problémem je převážně nízká informovanost učitelů o malotřídním školství obecně. Absolventi oboru učitelství pro 1. stupeň základních škol si neodnáší mnoho poznatků o problematice malotřídních škol, což může vést k nelehkému nástupu a začátkům začínajícího učitele. Učitel na malotřídní škole by měl mít také specifické kompetence. Měl by mít schopnost zorganizovat si čas a měl by si umět dělat kvalitní přípravy na výuku třídy se smíšenými ročníky, připravovat si pomůcky a různé druhy aktivit. Měl by být velmi kreativní a trpělivý, měl by umět vést žáky k samostatnosti. Na začínajícího učitele třídy se spojenými ročníky čeká mnoho obtíží a úskalí. Je to například možnost či nemožnost kontroly ročníku, se kterým zrovna není vedeno přímé vyučování s učitelem, je to obtížné v individuálním přístupu k žákům, kteří potřebují více péče či asistenta pedagoga, který ne vždy může být žákovi přidělen.

Konkretizačním úkolem bylo analyzovat zkušenosti postupů školy a učitelů při zvládnání nástupu do praxe. Ředitelé a učitelé mnohdy uvedli jako velmi důležité zkušenosti s vyučováním, které by učitel s příchodem do malotřídní školy měl mít. Proto by někteří ani nedoporučili začínajícím učitelům nástup do malotřídní školy hned po absolvování oboru Učitelství pro 1. stupeň základních škol, nemyslí si, že jsou na to připraveni. Když už ale do malotřídní školy absolvent nastoupí, nemá se dle výpovědí bát a odhodlat se „jít do toho“. Vnímají malotřídní školu jako rodinu, kde je příjemná atmosféra a kde se mohou velmi rozvíjet. Začínající učitel může také navštěvovat různá školení a semináře, které mu jsou poskytovány. Měl by se ale připravit na to, že nenalezne školení, která by byla zaměřena na malotřídní školy, ale musí si z nich naučit vzít to podstatné a napasovat to tak, aby to bylo využitelné i pro třídu se spojenými ročníky. Malotřídní školy nabízí také velké možnosti spolupráce. Spolupracují mezi sebou kolegové, radí si a hovoří spolu o problémech spojených s výukou třídy se spojenými ročníky, spolupracují spolu ale také i blízké malotřídní školy. Spolupráce je mnohdy úzká a učitelé a ředitelé malotřídních škol



ji vnímají velmi pozitivně a efektivně. V neposlední řadě na učitele třídy se spojenými ročníky čeká i větší finanční ohodnocení, jelikož jsou za práci ve třídě se spojenými ročníky vyšší příplatky za třídnictví, a i vyšší odměny.

Konkretizačním úkolem bylo také analyzovat sylaby vzdělávacích programů oboru Učitelství pro 1. stupeň základní na univerzitách v České republice. Z této analýzy vyplynulo, že pouze menšina z nich nabízí nějaké předměty, které se nějakým způsobem dotýkají problematiky výuky na malotřídních školách.

Dalším konkretizačním úkolem bylo zmapovat oblast mikroregionu Lanškrounsko a charakterizovat malotřídní školy. V této oblasti se nachází osm malotřídních škol z celkového počtu dvaadvaceti základních škol. Malotřídní školy jsou ve většině případů pouze s 1. stupněm a žáci odchází na 2. stupeň nejčastěji do centra mikroregionu do Lanškrouna. Malotřídní školy se zapojují do spousty projektů, všechny výrazně spolupracují s obcí, spolupořádají akce a události obce.

Protože se jednalo o kvalitativní výzkum a tento výzkum probíhal v jedné konkrétní oblasti, nelze tyto závěry výzkumu generalizovat na všechny malotřídní školy v České republice a všechny učitele malotřídních škol. Přesto mohou být velmi užitečné pro začínajícího učitele, který nastoupí na malotřídní školu i pro takového, který o svém nástupu na malotřídní školu přemýšlí.

Tato práce může vyvolat otázku, zdali by se ve vzdělávacím plánu oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ neměly více objevovat předměty týkající se problematiky malotřídních škol. Více se zaměřit na plánování výuky i věkově smíšených tříd či uvést možnost vícero praxí pro studenty tohoto oboru na malotřídních školách, aby studenti měli možnost se podívat do malotřídních škol a zkusit si výuku ve třídě se spojenými ročníky.

Přínos práce je ve shrnutí poznatků a informací o malotřídní škole, specifických problémech učitelů na malotřídní škole. Informací o malotřídních školách není v odborné literatuře totiž mnoho. Inspirativní může být tato práce pro absolventy oboru Učitelství pro 1. stupeň základní školy, kteří přemýšlí nad volbou své budoucí školy. Také pro samotné učitele na malotřídní škole, kteří mohou nalézt podporu z názorů a pocitů jiných učitelů a ředitelů malotřídních škol.

## Seznam použitých informačních zdrojů

BERNÁT, Jozef. *Vyučovanie na nepľnoorganizovanej základnej škole v triedach so spojenými ročníkmi*. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum, 2014. 64 s. ISBN 978-80-8052-604-7.

DISMAN, Miroslav. *Jak se vyrábí sociologická znalost: příručka pro uživatele*. 4. dotisk 3. vyd. Praha: Karolinum, 2007. ISBN 978-80-246-0139-7.

DYTRTOVÁ, Radmila.; KRHUTOVÁ, Marie. *Učitel: Příprava na profesi*. Praha: Grada, 2009. ISBN 97880-247-2863-6.

HELUS, Zdeněk.: *Dítě v osobnostním pojetí. Obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče*. 2., přeprac. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2009. 288 s. ISBN 978-80-7367-628-5.

KLIKA, Josef a SOKOL, Josef. *Stručný slovník pedagogický: Díl 5*. Praha: Odbor literárně pedagogický při Ústředním spolku jednot učitelských, 1909.

MAŇÁK, Josef, Tomáš JANÍK a Vlastimil ŠVEC. *Kurikulum v současné škole*. Brno: Paido, 2008. Pedagogický výzkum v teorii a praxi. ISBN 978-80-7315-175-1.

MIOVSKÝ, Michal. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada, 2006. Psyché (Grada). ISBN 80-247-1362-4.

MUSIL, František. *Organizace a formy vyučování na málotřídních školách: metodická stat'*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1958. Pomocné knihy pro učitele.

OCHRANA, František. *Metodologie, metody a metodika vědeckého výzkumu*. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum, 2019. ISBN 978-80-246-4200-0.

OPATRIL, Stanislav. *Pedagogika pro učitelství prvního stupně základní školy: celostátní vysokoškolská učebnice pro studenty pedagogických fakult*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1985. Učebnice pro vysoké školy (Státní pedagogické nakladatelství). 197 s.

PELIKÁN, Jiří. *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. 2., nezměn. vyd. Praha: Karolinum, 2011. ISBN 978-80-246-1916-3.

PETLÁK, Erich. *Málotriedna škola*. Bratislava : Metodické centrum, 1998. ISBN 80-88796-71-7.

PODLAHOVÁ, Libuše. *První kroky učitele*. Praha: Triton, 2004. První pomoc pro pedagogy. ISBN 80-7254-474-8.

PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška a MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník: současné poznatky o profesi*. 4. aktualizované vyd. Praha: Portál, 2008, 322 s. ISBN 978-807-3674168.

PRŮCHA, Jan. *Učitel: současné poznatky o profesi*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-621-7.

PRŮCHA, Jan. *Alternativní školy a inovace ve vzdělání*. Praha: Portál, 2012. 192 s. ISBN 80-7178 584-9.

SPIPKOVÁ, Vladimíra., TOMKOVÁ, Anna a kol. *Kvalita učitele a profesní standard*. V Praze: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2010. 256 s. ISBN 978-80-7290-496-9.

STRAUSS, Anselm L., CORBIN Juliet. *Základy kvalitativního výzkumu: postupy a techniky metody zakotvené teorie*. Brno: Sdružení Podané ruce, 1999. SCAN. ISBN 80-85834-60-x.

ŠIMONÍK, Oldřich. *Začínající učitel: (některé pedagogické problémy začínajících učitelů)*. Brno: Masarykova univerzita, 1995. ISBN 80-210-0944-6.

TRNKOVÁ, Kateřina; KNOTOVÁ, Dana; CHALOUPKOVÁ, Lucie. *Malotřídní školy v České republice: malotřídky*. Brno: Paido, 2010. 197 s. ISBN 978-80-7315-204-8.

TUPÝ, Karel. *K didaktickým problémům málotřídních škol*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1978. Pedagogická teorie a praxe. 145 s.

VÁŇOVÁ, Růžena, RÝDL, Karel, VALENTA, Josef. *Výchova a vzdělání v českých dějinách*, Praha: Karolinum, 1992.

VAŠUTOVÁ, Jaroslava. *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Padio, 2004. 190 s. ISBN 80-7315-082-4.

VAŠUTOVÁ, Jaroslava. *Být učitelem. Co by měl učitel vědět o své profesi*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2007. 77 s. ISBN 978-80-7290-325-2.

VOMÁČKA, Jiří. *Malotřídní školy: nástin pedagogické problematiky*. Liberec: Technická univerzita, 1995. ISBN 80-7083-170-7.

## Internetové zdroje

Emmerová, Kateřina. *Malotřídky v současném prostředí Českého venkova*. In: Sborník prací filozofické fakulty Brněnské univerzity. Brno: Vydavatelství Masarykovy Univerzity, 2000. ISBN 80-210-2310-4. Dostupné také z: [https://digilib.phil.muni.cz/bitstream/handle/11222.digilib/104664/U\\_Paedagogica\\_03-1998-1\\_7.pdf?sequence=1](https://digilib.phil.muni.cz/bitstream/handle/11222.digilib/104664/U_Paedagogica_03-1998-1_7.pdf?sequence=1)

Informační systém Masarykovy univerzity In: *Is.muni.cz* [online]. 2019 [cit. 2019-11-05]. Dostupné z: <https://is.muni.cz/programy?fakulta=1441>

Portál informačního systému studijní agenty Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích. In: *Wstag.jcu.cz* [online]. 2019 [cit. 2019-11-05]. Dostupné z: <https://wstag.jcu.cz/portal/studium/prohlizeni.html>

Portál informačního systému studijní agenty Ostravské univerzity. In: *Portal.osu.cz* [online]. 2019 [cit. 2019-11-05]. Dostupné z: <https://portal.osu.cz/wps/portal/prohlizeni>

Portál informačního systému studijní agenty Technické univerzity v Liberci. In: *Stag.tul.cz* [online]. 2019 [cit. 2019-11-05]. Dostupné z: <https://stag.tul.cz/portal/studium/prohlizeni.html>

Portál informačního systému studijní agendy Univerzity Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem. In: *Stag.ujep.cz* [online]. 2019 [cit. 2019-11-05]. Dostupné z: <https://portal.ujep.cz/portal/studium/prohlizeni.html>

Portál informačního systému studijní agendy Univerzity Hradec Králové. In: *Stag.uhk.cz* [online]. 2019 [cit. 2019-11-05]. Dostupné z: <https://stag.uhk.cz/portal/studium/prohlizeni.html>

Portál informačního systému studijní agendy Univerzity Palackého v Olomouci. In: *Stag.upol.cz* [online]. 2019 [cit. 2019-11-05]. Dostupné z: <https://stag.upol.cz/portal/studium/prohlizeni.html>

Portál informačního systému studijní agendy Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně. In: *Stag.utb.cz* [online]. 2009-2019 [cit. 2019-11-05]. Dostupné z: <https://stag.utb.cz/portal/studium/prohlizeni.html>

Portál informačního systému studijní agendy Západočeské univerzity v Plzni. In: *Stag.zcu.cz* [online]. 2009-2019 [cit. 2019-11-05]. Dostupné z: <https://portal.zcu.cz/portal/studium/prohlizeni.html>

Předpis č.48/2005 Sb. *Vyhláška o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky* [online]. Praha: 2005 [cit. 2019-02-20]. Dostupné z: <http://www.zakonyprolidi.cz/cs/200548#f2901408>.

Předpis č.561/2004 Sb. *Zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (Školský zákon)* [online]. Praha: 2004 [cit. 2019-03-08]. Dostupné z: <http://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561>.

Předpis č. 563/2004 Sb. *Zákon o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů* [online]. Praha: 2012 [cit. 2019-03-08]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-563>

Registr vysokých škol a uskutečňovaných studijních programů. *Regvssp.msmt.cz* [online]. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. Praha: 2019 [cit. 2019-09-21]. Dostupné z: <https://regvssp.msmt.cz/registrvssp/Default.aspx>

Studijní informační systém Univerzity Karlovy In: *Is.cuni.cz* [online]. 2019 [cit. 2019-11-05]. Dostupné z: <https://is.cuni.cz/studium/predmety/index.php?do=prohl>

Školní vzdělávací program [online]. Základní škola a Mateřská škola Žichlínek: 2007. [cit. 2019-11-20]. Dostupné z: [http://www.zsamszichlinek.cz/userfiles/file/zs/dokumenty/SVP\\_Zakladni-skola-Zichlinek-verze-2-1.pdf](http://www.zsamszichlinek.cz/userfiles/file/zs/dokumenty/SVP_Zakladni-skola-Zichlinek-verze-2-1.pdf)

Školní vzdělávací program [online]. Základní škola Horní Čermná: 2016 [cit. 2019-11-20]. Dostupné z: [http://www.zshornicermna.cz/?page\\_id=175](http://www.zshornicermna.cz/?page_id=175)

Školní vzdělávací program [online]. Základní škola Jindřicha Pravečka, Výprachtice: 2016 [cit. 2019-11-20]. Dostupné z: <https://www.zsvyprachtice.cz/file.php?nid=6985&oid=7111995>

Školní vzdělávací program [online]. Základní škola Luková: 2016 [cit. 2019-11-20]. Dostupné z: <https://zslukova.estranky.cz/clanky/info-zs/skolni-vzdelavaci-programy--rady-skoly.html>

Výroční zpráva o činnosti školy [online]. Základní škola a Mateřská škola Bystřec: 2017 [cit. 2019-11-20]. Dostupné z: <https://zsamsbystrec.estranky.cz/clanky/vyrocní-zprava-a-vyrocní-zprava-2016-17.html>

Výroční zpráva o činnosti školy [online]. Základní škola a Mateřská škola Horní Třešňovec: 2016 [cit. 2019-11-20]. Dostupné z: <http://www.hornitresnovec.cz/wordpress/documents/2014/08/V%C3%BDro%C4%8Dn%C3%AD-zpr%C3%A1va-2015-2016.pdf>

Výroční zpráva o činnosti školy [online]. Základní škola a Mateřská škola Žichlínek: 2018 [cit. 2019-11-20]. Dostupné z: <http://www.zsamszichlinek.cz/userfiles/file/Z%C5%A00%20a%20M%C5%A0%20%C5%BDichl%C3%ADnek%20-%20V%C3%BDro%C4%8Dn%C3%AD%20zpr%C3%A1va%202018-2019.pdf>

Výroční zpráva o činnosti školy [online]. Základní škola Horní Čermná: 2016 [cit. 2019-11-20]. [http://www.zshornicermna.cz/?page\\_id=176](http://www.zshornicermna.cz/?page_id=176)

Výroční zpráva o činnosti školy [online]. Základní škola Jindřicha Pravečka, Výprachtice: 2018 [cit. 2019-11-20]. Dostupné z: <https://www.zsvyprachtice.cz/file.php?nid=6985&oid=6590465>

Základní škola a Mateřská škola Horní Heřmanice [online]. 2019 [cit. 2019-11-20]. Dostupné z: <http://www.skola.hornihermanice.cz/index.htm>

Základní škola a Mateřská škola, Lanškroun, Dolní Třešňovec [online]. 2019 [cit. 2019-11-20]. Dostupné z: <http://zsdolnitresnovec.cz/>

Základní vzdělávání poskytované na základních školách. *Czso.cz* [online]. Český statistický úřad. Praha: 2019 [cit. 2019-10-15]. Dostupné z: <https://www.czso.cz/csu/czso/b1-zakladni-vzdelavani-poskytovane-na-zakladnich-skolach>

Zormanová, Lucie. *Problematika málotřídních škol*. In: Metodický portál RVP.CZ [online]. 8. 4. 2015 [cit. 2019-09-21]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/19727/problematika-malotridnich-skol.html/>