

TECHNICKÁ UNIVERZITA V LIBERCI

Fakulta přírodovědně-humanitní a pedagogická



ZÁVĚREČNÁ PRÁCE

LIBEREC 2021

Kamila Rychterová



Specifika výuky v málotřídní škole

Závěrečná práce

Studijní program:

DVPP Další vzdělávání pedagogických pracovníků

Studijní obor:

Rozšiřující studium učitelství pro 1. st. ZŠ

Autor práce:

Mgr. Kamila Rychterová

Vedoucí práce:

PaedDr. Jitka Jursová, Ph.D.

Katedra pedagogiky a psychologie





Zadání závěrečné práce

Specifika výuky v málotřídní škole

Jméno a příjmení: **Mgr. Kamila Rychterová**
Osobní číslo: P19C00043
Studijní program: DVPP Další vzdělávání pedagogických pracovníků
Studijní obor: Rozšiřující studium učitelství pro 1. st. ZŠ
Zadávací katedra: Katedra pedagogiky a psychologie
Akademický rok: **2019/2020**

Zásady pro vypracování:

- 1) studium odborné literatury k vybranému tématu
- 2) na základě studia literatury vytvořit popis fungování málotřídních škol
- 3) na konkrétním příkladu vybrané málotřídní školy ukázat specifika vzdělávání

Cíl:

Popsat specifika vzdělávání v málotřídní škole a ukázat je na vybraném příkladu málotřídní základní školy

Rozsah grafických prací:
Rozsah pracovní zprávy:
Forma zpracování práce:
Jazyk práce:

tištěná/elektronická
Čeština



Seznam odborné literatury:

VOMÁČKA, Jiří. *Malotřídní školy* (nástin pedagogické problematiky). Liberec: PF TU, 1995.
TUPÝ, Karel. *K didaktickým problémům málotřídních škol*. Praha: SPN – pedagogické
MUSIL, Fraňo a Josef SEDLÁČEK. *Naše malotřídní školy*. Praha: SPN, 1964.

Vedoucí práce:

PaedDr. Jitka Jursová, Ph.D.
Katedra pedagogiky a psychologie

Datum zadání práce:

30. dubna 2020

Předpokládaný termín odevzdání:

29. dubna 2021

prof. RNDr. Jan Pícek, CSc.
děkan

L.S.

doc. PhDr. Tomáš Kasper, Ph.D.
vedoucí katedry

V Liberci dne 6. dubna 2020

Prohlášení

Prohlašuji, že svou závěrečnou práci jsem vypracovala samostatně jako původní dílo s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím mé závěrečné práce a konzultantem.

Jsem si vědoma toho, že na mou závěrečnou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb., o právu autorském, zejména § 60 – školní dílo.

Beru na vědomí, že Technická univerzita v Liberci nezasahuje do mých autorských práv užitím mé závěrečné práce pro vnitřní potřebu Technické univerzity v Liberci.

Užiji-li závěrečné práce nebo poskytnu-li licenci k jejímu využití, jsem si vědoma povinnosti informovat o této skutečnosti Technickou univerzitu v Liberci; v tomto případě má Technická univerzita v Liberci právo ode mne požadovat úhradu nákladů, které vynaložila na vytvoření díla, až do jejich skutečné výše.

Současně čestně prohlašuji, že text elektronické podoby práce vložený do IS/STAG se shoduje s textem tištěné podoby práce.

Beru na vědomí, že má závěrečná práce bude zveřejněna Technickou univerzitou v Liberci v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb., o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších předpisů.

Jsem si vědoma následků, které podle zákona o vysokých školách mohou vyplývat z porušení tohoto prohlášení.

4. května 2021

Mgr. Kamila Rychterová

Poděkování

Děkuji PaedDr. Jitce Jursové, Ph.D. za odborné vedení, za pomoc a rady při zpracování této práce.

Anotace

Závěrečná práce se zaměřuje na specifika výuky v málotřídních školách. V teoretické části je na základě studia odborné literatury nejprve vymezen pojem málotřídní škola. Dále je stručně popsán její historický vývoj v českém prostředí a jsou představeny i její specifické znaky s ohledem na řízení školy, vedení vyučovacího procesu a roli učitele a samotné školy v obci. Představeny jsou obecné výukové metody a organizační formy výuky a jejich případné využití v prostředí málotřídní školy. V praktické části je v duchu struktury teoretické části představena současná podoba a fungování konkrétní malotřídní školy. Na reálných příkladech jsou popsána specifika v řízení, vyučovacím procesu, role učitele a celkové postavení základní školy Ostřešany v rámci obce.

Klíčová slova:

Málotřídní škola, specifika ve výuce, ZŠ Ostřešany.

Annotation

The final work focuses on the specifics of teaching in small schools. In the theoretical part, based on the study of professional literature, the term small school is first defined. Furthermore, its historical development in the Czech environment is briefly described and its specific features are presented with regard to school management, the management of the teaching process and the role of the teacher and the school itself in the village. General teaching methods and organizational forms of teaching and their possible use in the environment of a small school are presented. In the practical part, according to the structure of the theoretical part, the current form and functioning of a specific small school is presented. The specifics in management, the teaching process, the role of the teacher and the overall position of the Ostřešany primary school within the municipality are described on real examples.

Keywords:

Small school, specifics in teaching, elementary school Ostřešany.

OBSAH

1. ÚVOD	7
2. MÁLOTŘÍDNÍ ŠKOLA.....	8
2.1 Vymezení pojmu málotřídní škola.....	8
2.2 Vznik a stručný historický vývoj málotřídních škol	9
2.2.1 Rozvoj málotřídních škol v českých zemích do roku 1918.....	9
2.2.2 Vývoj v letech 1918 - 1989	10
2.2.3 Vývoj po roce 1989.....	11
2.3. Specifické znaky málotřídních škol.....	11
2.3.1 Specifika v řízení málotřídních škol	13
2.3.2 Specifické postavení a role učitele v málotřídní škole	14
2.3.3 Specifické postavení málotřídní školy v obci.....	16
2.3.3.1 Komunikace a vztah se zřizovatelem.....	17
2.3.3.2 Ovlivňování veřejného života v obci.....	18
2.3.3.3 Komunikace s rodiči.....	19
2.3.4 Specifika ve vyučovacím procesu	19
2.3.4.1 Organizační formy výuky a jejich využití v málotřídní škole.....	21
2.3.4.2 Výukové metody a jejich využití v málotřídní škole	26
2.4 Závěr teoretické části	32
3. PRAKTICKÁ ČÁST.....	35
3.1 Cíl studie.....	35
3.2 Metodika studie.....	35
3.3 Představení objektu studie - ZŠ Ostřešany	36
3.3.1 Historie školy	36
3.3.2 Současný stav	36
3.4 Studie specifík a aktuální organizace výuky na ZŠ Ostřešany	37
3.4.1 Řízení školy	37
3.4.2 Komunikace a vztah se zřizovatelem a rodiči	38
3.4.3 Ovlivňování veřejného života v obci.....	41
3.4.4 Nastavení vyučovacího procesu	42
3.5 Specifické nastavení distanční výuky.....	46
3.6 Závěry a diskuze.....	48
4. ZÁVĚR.....	51
Seznam použitých zdrojů	52

1. ÚVOD

Ke zpracování závěrečné práce zaměřené na specifika výuky v málotřídní škole jsem se rozhodla z několika důvodů. Toto téma je pro mě v současné době z pracovního hlediska aktuální, zároveň mám k tomuto typu školy osobní vztah. Málotřídní školu v obci Ostřešany jsem jako dítě sama navštěvovala, stejně tak jako mnoho mých příbuzných a přátel. Na školní léta strávená v malé rodinné venkovské škole ráda vzpomínám. Ve zdejší škole zároveň nově od srpna 2020 působím jako ředitelka a učitelka. Výuka ve třídách se spojenými ročníky pro mě znamená zcela novou pedagogickou zkušenost. Jedním z cílů této závěrečné práce je tedy i hlubší porozumění organizaci málotřídní školy obecně i konkrétně na příkladu z praxe.

V období druhé poloviny dvacátého století byly patrné tendence omezovat a rušit málotřídní školy z důvodu jejich neperspektivnosti a vysokých nákladů na provoz. Od devadesátých let však dochází k určité renesanci venkovských málotřídních škol, která je podpořena především zájmem obecních zastupitelů o znovuzavedení nebo udržení školy v obci (Trnková, aj. 2010). V současné době mají tyto školy pevnější postavení, ale někdy stále trochu bojují o svou přízeň například v očích rodičů budoucích prvňáků. Jejich cílem je poskytovat minimálně stejnou kvalitu vzdělání jako plně organizované školy, musí naplňovat stejné vzdělávací cíle. Formy a metody výuky jsou však poněkud odlišné, liší se i samotné postavení učitele a ředitele školy a jejich komunikace se zřizovatelem, rodiči žáků i ostatními obyvateli obce. V závěrečné práci se budu věnovat právě popisu těchto odlišností.

V teoretické části práce poukážu na základě studia odborné literatury na obecná specifika málotřídních škol. Nejprve nastíním historický vývoj málotřídek od ustanovení povinné školní docházky do současnosti. Poté se v teoretickém pohledu zaměřím především na specifika v řízení, ve vyučovacím procesu a v postavení učitele i školy samotné v rámci obce. Praktická část se věnuje studii aktuálního fungování jedné konkrétní školy – ZŠ Ostřešany. Na této studii ukážu jednotlivá specifika popsaná obecně v teoretické části na reálném příkladu.

2. MÁLOTŘÍDNÍ ŠKOLA

2.1 Vymezení pojmu málotřídní škola

I přesto, že málotřídní školy jsou pevně zakotveny v českém školském systému, Zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) tento konkrétní pojem nezná. Dle § 46 tohoto zákona je však možné zřídit základní školu, která nemá všech 9 ročníků. Rozlišují se tedy školy úplné (se všemi devíti ročníky) a neúplné - do této kategorie spadají právě málotřídní školy. Ty jsou navíc charakteristické tím, že v jedné třídě zde probíhá výuka pro více ročníků. (Zákon č. 561/2004 Sb., § 46). Vyhláška č. 48/2005 Sb. pak určuje minimální počet žáků na jednu třídu. Pokud se zaměříme jen na školy tvořené pouze třídami prvního stupně, pak školy jednotřídní musí navštěvovat minimálně 10 žáků, školy dvojtřídní minimálně 12 žáků v průměru na jednu třídu, trojtřídní nejméně 14 žáků v průměru na jednu třídu. Školy tvořené čtyřmi a více třídami musí mít průměrně minimálně 15 žáků na jednu třídu. Zřizovatel však může udělit výjimku a povolit nižší (průměrný) počet žáků ve třídě. S tím však souvisí i povinnost zřizovatele dofinancovat zvýšené výdaje na výuku. (Vyhláška č. 48/2005 Sb., § 4)

V odborné literatuře věnující se problematice málotřídních škol je možné nalézt celou řadu definic různých autorů, kteří popisují pojem a fungování málotřídní školy. Logicky se většina z nich v základních bodech shoduje. V Pedagogickém slovníku je tento pojem definován takto: „*Za málotřídní se považuje škola, v níž jsou alespoň v jedné její třídě společně vyučováni žáci ze dvou či více ročníků*“ (Průcha, aj. 2009, s. 145). Pro porovnání uvádím velmi podobnou definici Trnkové, Knotové a Chaloupkové z monografie Málotřídní školy v České republice. „*Za málotřídní školu je označována taková škola, v jejíž alespoň jedné třídě jsou vyučováni žáci více než jednoho ročníku*“ (Trnková, aj. 2010, s. 11). Z této prakticky totožné charakteristiky je patrný hlavní rozdíl málotřídní školy oproti plně organizované základní škole.

Pro úplnost uvádím, že určité znaky málotřídních škol vykazují i některé alternativní školy, které záměrně pracují ve spojených ročnících (například Jenské školy). Tyto školy však nejsou předmětem mé závěrečné práce a pro její účely budu považovat za málotřídní školy pouze ty, kde je spojování více ročníků do jedné třídy dáno především malým počtem žáků pro naplnění samostatné třídy.

Jestliže tedy školu označujeme v tomto kontextu jako málotřídní, její uspořádání je jedno, dvou, tří nebo čtyřtřídní. Jak vyplývá z výzkumu realizovaného Trnkovou, Knotovou a

Chaloupkovou, nejvíce málotřídních škol je dvoutřídních (více než polovina). Zhruba pětina škol je trojtřídních, cca 15 % jednotřídních a 5 % čtyřtřídních (Trnková, aj. 2010)¹. Uvedené typy uspořádání tak logicky vyžadují specifický systém práce, který je přizpůsobený podmínkám v dané třídě.

2.2 Vznik a stručný historický vývoj málotřídních škol

2.2.1 Rozvoj málotřídních škol v českých zemích do roku 1918

Vznik málotřídních škol je možné dát do přímé souvislosti se zavedením povinné školní docházky. Ta byla na našem území (součást tehdejší rakouské monarchie vedené osvícenou panovnicí Marií Terezií) ustanovena v roce 1774 přijetím reformního návrhu Ignáce von Felbigera. Vznikly tzv. triviální, hlavní a normální školy, kde se pohromadě vzdělávaly děti různých věkových skupin. *„Žádná z nich neměla tolik tříd, kolik měla ročníků. To znamená, že celé elementární školství bylo organizováno jako málotřídní. Tato skutečnost byla podmíněna i normativem žáků připadajících na jednoho učitele. Při celodenním vyučování mohlo být v jedné učebně až 80 dětí na jednoho učitele. Vzrostl-li jejich počet nad 100, mohla se otevřít další třída a učitel dostal pomocníka“* (Trnková, aj. 2010, s. 16). Podle Vomáčky je v tomto období také patrné vlastenecké úsilí českých učitelů na venkovských školách o udržení českého jazyka. *„Právě úsilí o udržení českého jazyka sílilo u učitelů elementárního školství tím více, čím více byla rozšiřována němčina jako úřední jazyk“* (Vomáčka 1995, s. 19).

Samotný pojem málotřídní škola však v této době nebyl znám, protože se ještě nijak nerozlišovaly plně organizované a neúplně organizované školy dle dnešní terminologie. První zmínka o málotřídní škole se objevila ve školském zákoně z roku 1869, který s sebou přinesl prodloužení školní docházky na 8 let a také nové druhy škol. Na vesnicích byly zřizovány většinou školy obecné, kam chodily převážně děti, u nichž se z nejrozličnějších důvodů nepočítalo s dalším studiem. Oproti tomu především ve městech pak vznikaly školy měšťanské určené budoucím živnostníkům a obchodníkům. I tyto školy byly v drtivé většině málotřídní, úplné školy byly stále vzácnými výjimkami. Na přelomu 19. a 20 století byly pro tehdejších osm let školní docházky nejrozšířenější dvou až pětitřídní školy (Trnková, aj. 2010). V této době byla práce učitele nesmírně náročná, protože se často stávalo, že v jedné třídě se vyučovaly tři, někdy dokonce až pět ročníků pohromadě. I přesto se Češi s 94,6 % gramotného obyvatelstva staršího 11 let v rámci porovnání s jinými státy rakousko-uherské monarchie umístili na předním místě.

¹ Data vycházejí z poslední dostupné zprávy o počtu málotřídních škol z roku 2004/2005.

To do značné míry ukazuje na dobrou kvalitu tehdejšího primárního vzdělávání (Trnková, aj. 2010).

Zde si dovolím krátkou odbočku, protože v tomto období vznikla nová školní budova v obci Ostřešany, ostřešanská málotřídka je pak předmětem praktické části této závěrečné práce. Nová škola byla otevřena a vysvěcena 28. listopadu 1915 a první vyučování v ní proběhlo 3. prosince 1915. „*V den slavnosti panovalo krásné zimní počasí. Krajina ležela pod sněhem, uhodily mrazy - 8° až - 10° C. Vzduch zavládl slavnostní ruch v obci...Pozvané k slavnosti vzácné hosty ve statku svém pohostila rodina pana Vlasáka č. 11, které zde bud' vysloven zasloužený dík. V následující dny byl přestěhován nábytek a celý inventář školy do nové budovy a v pátek 3. prosince začalo v ní první vyučování*“ (Václavík 2015, s. 15 - 16).

2.2.2 Vývoj v letech 1918 - 1989

Po vzniku samostatné Československé republiky se i u nás začal uplatňovat trend postupného snižování žáků ve třídě. Do jisté míry tomu pomohl i demografický vývoj po první světové válce, který se projevil značným úbytkem žáků ve dvacátých letech 20. století. V této době se však začal stále více projevovat rozdíl v osnovách obecních a měšťanských škol. Nároky na žáky v obecních školách nebyly tak velké, respektive osnovy pro ně byly redukovány. Postupně se tedy na obecní (tj. v drtivé většině málotřídní) školy začalo pohlížet jako na instituce poskytující nižší kvalitu vzdělání, které jsou navíc nepřiměřeně náročné na práci učitele.

Po druhé světové válce nastalo v československém základním školství období velkých změn. Každý ročník málotřídní školy měl tvořit samostatné oddělení, pro které platily stejné osnovy jako u plně organizovaných škol. Tato opatření měla pomoci smazat rozdíly ve výuce ve městě a na venkově. Maximální počet žáků ve třídě byl stanoven na 40, v první třídě na 30 žáků. Byly patrné snahy pokud možno nespojovat sousední ročníky, aby nedocházelo k možnému krácení obsahu vyučování ze strany učitelů. Tzv. rozšířené vyučování naopak umožňovalo vyučovat alespoň některé hodiny pro jeden ročník osamoceně (Tupý 1978). Od počátku 60. let byly stále patrnější tendence pro budování výhradně plně organizovaných škol. Měl se tím potřit i rozdíl v materiální vybavenosti, který v tomto ohledu zvýhodňoval právě plně organizovanou školu s vlastní třídou pro každý ročník. Častěji se ozývaly i hlasy upozorňující na ekonomickou náročnost provozu málotřídní školy ve smyslu porovnání nákladů na výuku 1 žáka s plně organizovanou školou. V této souvislosti Tupý zmiňuje hlasy poukazující na rozdíl v kvalitě výuky vycházející z počtu ročníků vyučovaných v jedné třídě. Nejvíce patrný byl tento problém

v jednotřídní škole, kde všechny ročníky vyučoval pouze jeden učitel. Ten se musel velice pečlivě připravovat na hodinu, i tak však mohl jednotlivým ročníkům věnovat jen minimum času. Tvrdilo se, že kvalita výuky žáků jednotřídních škol byla značně poznamenána nevyhovujícími podmínkami a jejich vzdělání tak nebylo na požadované úrovni (Tupý 1977). Nové koncepce ve školství, které příliš nezohledňovaly potřeby málotřídní školy, pak také přispěly k tomu, že bylo uzavíráno stále více těchto škol. Nejvíce patrný byl tento trend v letech 1976 – 1980 a postihl právě především jednotřídky (Trnková, aj. 2010).

2.2.3 Vývoj po roce 1989

Od poloviny 80. let mohlo díky postupnému uvolňování politické situace docházet k určitým dialogům a svobodnějším reflexím realizovaných školních koncepcí a reforem. Postupně tak málotřídní školy začaly být alespoň částečně „očisťovány“ od tendenčních hodnocení a mohlo se začít opatrně hovořit o jejich přínosu a místě ve školském systému. Po roce 1989 v souvislosti s vymaněním obcí z tzv. střediskového modelu a možností zřizování škol došlo k určité renesanci v této oblasti. Jak poznamenává Vomáčka: *„I přes snahy o školskou konsolidaci v éře „socialistického školství“ se prokázala potřeba a oprávněnost našich málotřídních škol“* (Vomáčka 1995, s. 54).

Obrácení trendu je jasně patrné například v letech 1990 – 1996, kdy vzniklo 257 nových neúplných nebo málotřídních škol (Trnková, aj. 2010). Až do dnešní doby jsou však i nadále patrné některé kritické ohlasy na fungování málotřídních škol a úvaha nad její ekonomickou náročností zůstává aktuální. V této souvislosti málotřídním školám pomohla nedávná reforma financování škol na základě metody PHmax. Také díky tomu, že škola začíná být znovu vnímána jako jedno z kulturních středisek obce, se zdá, že málotřídní školy mají své pevné postavení v českém školském systému 21. století.

2.3. Specifické znaky málotřídních škol

Málotřídní škola je v porovnání s plně organizovanou školou v mnoha ohledech specifická a bohužel se jí dlouhodobě nedostává v oblasti pedagogického výzkumu takové pozornosti, jaké by si zasloužila. A to přesto, že v některých krajích (Vysočina, Královéhradecký nebo Pardubický) byla kolem roku 2010 více než polovina všech základních škol právě málotřídních (Trnková, aj. 2010). Specifická je její úloha v obci, role pedagogických pracovníků, jejich přípravy na vyučovací hodiny i samotný průběh vyučovacích hodin. Specifické je i řízení málotřídní školy. Hlavní specifický znak a zároveň odlišnost od plně organizované školy však

vyplývá již ze samotné podstaty málotřídní školy. „*Hlavním znakem málotřídních škol je to, že se v nich provádí vyučování s věkově smíšenými skupinami žáků. Jeden učitel vyučuje současně žáky dvou nebo více ročníků, což samozřejmě vyžaduje aplikace specifických forem učení a vyučování*“ (Průcha 2012, s. 69).

Podle Průchy patří mezi specifické (alternativní) znaky málotřídních škol následující atributy:

- 1) malý počet žáků ve třídě - i při spojení více ročníků v jedné třídě má učitel možnost využít individuálního přístupu a žáci mají více příležitostí se projevit,
- 2) organizace výuky vede žáky ke spolupráci, k rozvoji komunikace a vzájemného respektu,
- 3) organizace výuky a její příprava je pro učitele značně náročná, s tím souvisí i problém s přípravou budoucích učitelů na vysokých školách, protože studenti pedagogických fakult prakticky nejsou na tento typ výuky během studia nijak zvlášť připravováni,
- 4) spojením ročníků dochází k přirozenému učení mladších žáků od starších,
- 5) ve třídě panuje větší pocit sounáležitosti, děti se obvykle s učiteli i personálem znají, učitelé obvykle mívají větší kontakt s rodiči, znají rodinné zázemí dítěte i prostředí, ve kterém vyrůstá. (Průcha 2012).

Mezi další specifika málotřídních škol můžeme podle Trnkové, Knotové a Chaloupkové řadit i to, že mají častější tendenci spojovat se z ekonomických důvodů s jinými školskými zařízeními, například s mateřskými školami. Ředitelé málotřídek také častěji nabízejí externí formu spolupráce nebo částečné úvazky pro své zaměstnance (Trnková, aj. 2010).

Průcha ve své publikaci *Alternativní školy a inovace ve vzdělání* vnímá málotřídní školu jako určitou alternativu ve vzdělání (Průcha 2012). Hovoří o „*renesanci málotřídních škol a věkově smíšených tříd*“, v tomto ohledu se opírá také o situaci v zahraničí. Uvádí pozitiva málotřídní školy a její alternativní pedagogické rysy ve srovnání se standardní výukou. Zmiňuje také specifické postavení málotřídní školy ve vzdělávacím systému s ohledem na širší sociální prostředí. Tyto školy totiž kromě vzdělávání dětí mají v obci často i další „poslání“. Zastávají také funkci jednoho z kulturních a společenských center obce a tím pozitivně ovlivňují život na vesnici. Jednotlivé specifické znaky se nyní pokusím podrobněji popsat v následujících podkapitolách.

2.3.1 Specifika v řízení málotřídních škol

Obečné předpoklady pro výkon ředitelské funkce řeší Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů. Minimální doba předchozí praxe v přímé pedagogické činnosti je pro uchazeče o post ředitele málotřídní školy (tj. základní školy) stanovena na 4 roky. Praxi je možné získat i v činnosti s obdobným zaměřením, v řídicí činnosti nebo v činnosti ve výzkumu a vývoji. Nejpozději dva roky od jmenování do funkce pak ředitel musí absolvovat studium pro ředitele škol. (Zákon č. 563/2004 Sb., § 5) Výše uvedené informace jsou společné pro ředitele málotřídních i plně organizovaných škol. Dovolím si však tvrdit, že po jmenování do funkce se jejich role a poslání začíná značně odlišovat.

Když Trnková, Knotová a Chaloupková uvádějí některé charakteristické rysy ředitelů málotřídních škol, zmiňují: *„Ředitel málotřídní školy je zajímavá a pestrá pracovní pozice“* (Trnková, aj. 2010, s. 146). Ona pestrost, jak dále tyto autorky vysvětlují, však paradoxně může po nějaké době ve funkci vést k určité frustraci a osobnímu zklamání. Důvodem je fakt, *„že není možné dosáhnout v každé oblasti tak vysokého standardu, jaký si vytkli na začátku svého působení ve funkci“* (Trnková, aj. 2010, s. 147). Ředitel málotřídní školy totiž nemá takové možnosti, jak delegovat některé své pravomoci a povinnosti na zástupce, kolegy, podřízené atd. Chaloupková v této souvislosti vypočítává některé činnosti, které souvisí s řízením málotřídky: *„každoroční „boj“ o naplnění ročníků žáky, na to navazující neurčitost rozpočtu (to je dnes už alespoň částečně kompenzováno novým systémem financování škol), udržení kvalitního pedagogického personálu, zajištění materiálně technického vybavení, hledání dalších finančních zdrojů, zvládání kumulace několika rolí v jedné osobě, zvládání administrativy srovnatelné s velkými školami přitom s nesrovnatelným počtem personálu, který je na málotřídce k dispozici, zvládnutí mnoha dalších specifík, kterými venkovská škola oplývá“* (Trnková, aj. 2010, s. 147).

Ředitel málotřídní školy se musí stylizovat zároveň do role učitele i manažera a neustále balancovat, aby jedna z nich nepřevážila. V praxi je to však velmi obtížné. Proto se může stát, že vynikající učitel má problémy s administrativní zátěží a naopak skvělý manažer má rezervy při výuce. Také Trnková, Knotová a Chaloupková poukazují na ne zcela rovnoměrné časové rozdělení těchto rolí. Ve svém výzkumu došli k závěru, že ředitelé českých málotřídek se věnují pedagogické činnosti v průměru 16 – 17 hodin týdně, kdežto manažerské činnosti v průměru 23 hodin týdně (Trnková, aj. 2010). Tento fakt je způsoben často až neúměrným

administrativním zatížením ředitelů škol. U těch málotřídních to pak platí o to více, protože, jak bylo uvedeno výše, mají jen velmi omezené možnosti delegování.

V oblasti personálního řízení je z důvodu standardně úzkého kolektivu zaměstnanců málotřídních škol ředitel vnímán často spíše jako kolega než nadřízený. V tom však můžeme hledat spíše pozitiva, protože tito ředitelé tak zpravidla nejsou odtrženi od každodenní činnosti svých podřízených. Může tak docházet k častějšímu setkávání, komunikaci a diskusi. Všichni zaměstnanci školy se většinou dobře znají a jejich vzájemná interakce nebývá pouze formální (Trnková, aj. 2010).

Ředitel málotřídní školy se dnes také musí možná více než kdy dříve snažit o budování dobré image školy, protože i v této oblasti hraje velkou roli konkurenční prostředí. Ráda bych v tomto kontextu zmínila i určité specifické pochyby patrné při rozhodování rodičů, zda své dítě do venkovské málotřídní školy přihlásí k základnímu prvostupňovému vzdělávání. Většina z nich totiž denně dojíždí automobilem za prací do blízkého města a stále běžnější praxí je, že své děti vozí do školy ve městě společnou cestou. Právě dostupnost byla v minulosti hlavním důvodem, proč málotřídní školy na vesnicích vznikaly. Rozhodování rodičů nyní ovlivňuje řada jiných faktorů. Záleží na kvalitě výuky, na vlastnostech a pedagogických kvalitách učitelů, ale také na jejich sounáležitosti s obcí či vlastních zkušenostech s málotřídní školou, kterou osobně navštěvovali. Stále více se setkávám s tím, že pro některé rodiče není vesnická málotřídní škola „dost dobrá“ ve srovnání s velkou plně organizovanou městskou školou s velkými tělocvičnami, venkovními hřišti a speciálními učebnami. Málotřídní školy se tak musí snažit, aby obstály ve všech směrech (kvalitní vzdělání, školní akce, pestrá nabídka kroužků, materiální vybavení, provoz školní družiny apod). V dnešní době tedy rodiče (na rozdíl od zřizovatele) primárně neřeší dostupnost školy a problematiku dojíždění dětí do vzdálenějších městských škol, ale spíše pověst školy a její materiální vybavení.

2.3.2 Specifické postavení a role učitele v málotřídní škole

Odborné předpoklady pro výkon povolání učitele málotřídní školy jsou stejné jako pro učitele 1. stupně základní školy. Konkrétní požadavky pro získání odborné kvalifikace těchto učitelů stanovuje také již zmiňovaný Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů. (Zákon č. 563/2004 Sb., § 7) Z praxe a z realizovaných výzkumů (např. Trnková 2010) je však zřejmé, že v málotřídních školách vyučuje stále velké množství nekvalifikovaných pedagogů. Nejčastěji to jsou třeba vychovatelky vyučující výchovy nebo

cizí jazyky. Situace se podle mého názoru příliš nezlepšila ani po roce 2015, kdy byla vyhlášena novela zákona o pedagogických pracovnicích č. 197/2014 Sb. Podle ní již dále není možné, aby pedagogickou činnost vykonávali osoby, které nemají odbornou kvalifikaci a ani nezahájí studium k jejímu získání. Ředitelé totiž mají často problém kvalifikované učitele získat a zaměstnání nekvalifikovaného pedagoga si tak dokáží obhájit. Nejmarkantnější to je zejména v odlehlých venkovských školách se špatnou dopravní dostupností. Situaci nenahrává ani velká náročnost učitelského povolání v málotřídní škole a často také neúplné úvazky těchto učitelů. V posledních letech se však zdá, že právě nižší úvazky začínají být více populární například pro učitelky vracející se z mateřské dovolené, případně pro důchodce. Mnoho vysokých škol navíc nabízí rozšiřující studium pro učitele jiných stupňů, ve kterém si mohou doplnit kvalifikaci pro výuku na prvním stupni, tj. i na málotřídní škole. Ani v těchto programech však zpravidla není málotřídkám věnovaná patřičná pozornost.

Jak již zaznělo, učitel málotřídní školy má v porovnání s učitelem v plně organizované škole v mnoha ohledech náročnější práci. Při plánování výuky je nutné zohlednit především věkovou různorodost žáků danou spojením více ročníků do jedné třídy. *„Musí ovládat dovednost komplexní přípravy s ohledem na plánování cílů výuky, vyučovacího obsahu, výukových metod a forem výuky, materiálně didaktických pomůcek a rozvíjení klíčových kompetencí různých starších žáků. Jelikož má učitel vyučující na malotřídní škole úzký vztah s žáky, u kterých zná jejich sociální a rodinné prostředí, musí ve větší míře ovládat dovednost přátelské komunikace s žáky. Pokud se podíváme na diagnostiku žáků, vyučující na malotřídní škole má větší prostor k detailnějšímu pozorování žáků“* (Zormanová 2015).

Zormanová také s využitím informací prezentovaných v diplomové práci Burýškové, věnující se specifikám kvalit učitele málotřídní školy (Burýšková 2012), vypočítává některé specifické dovednosti těchto pedagogů. Patří mezi ně například lepší týmová spolupráce mezi učiteli daná úzkým kolektivem. Zpravidla tak dochází k otevřenější komunikaci nebo pružnější výměně zkušeností. Podobná situace je i v komunikaci s rodiči žáků. Zde se osvědčuje partnerský přístup učitele, který je často daný i osobními vazbami a znalostí rodinného zázemí. To je o to více zvyrazněno, pokud učitel pochází ze stejné obce, v níž i vyučuje na málotřídní škole. To však na něj může vytvářet i jistý tlak, protože je ostatními obyvateli obce vnímán jako „veřejně činná osoba“, která je tak více „pod dohledem“.

Podobné myšlenky vyjadřuje také Tupý ve své publikaci K didaktickým problémům málotřídních škol (Tupý 1978). I on zmiňuje výhody těchto škol spočívající v malém počtu žáků a možném individuálním přístupu. Učitel zpravidla lépe zná rodinné zázemí žáků a bývá více zapojen do veřejného života v obci. Na druhou stranu však také poukazuje na (především na příkladu jednotřídních škol) „sociální a pedagogickou izolovanost učitelů“ (Tupý 1978, s. 19). I když se situace od druhé poloviny 70. let 20. století, kdy vznikala Tupého monografie, ve školství značně proměnila (například v tom, že málotřídní školy se dnes spolu mnohem častěji při různých příležitostech sdružují), určitá profesní izolovanost může být patrná i nyní.

Ke kvalitám učitelů a posílení jejich přirozené autority se obecně vyjadřuje Vašutová. Její výčet žádoucích charakteristik pak beze zbytku můžeme aplikovat i na učitele v málotřídní škole: „dobrý a přátelský vztah k žákům, respektování osobnosti žáků a jejich individuálních zvláštností; úcta k rodičům žáků a schopnost argumentovat a obhájit svoje pedagogické přístupy a stanoviska; nadšení a láska k vyučovanému předmětu; vytváření podmínek podporujících učení každého žáka; vytváření klimatu důvěry a jistoty ve třídě a ve škole; stanovení nároků na učení a výkon žáků a kritérií hodnocení; spravedlivost v posuzování a hodnocení; demokratický styl vyučování; excelentní ovládnutí předmětu, angažovanost v oboru; dodržování pravidel pro vzájemné vztahy, být příkladem; dobré organizační schopnosti; flexibilní řešení náročných situací, schopnost řešit konflikty; zaujímání postojů k důležitému dění; zájem o žáky mimo školu, o jejich zájmy, rodinné prostředí, osobní problémy; všeobecný přehled o kultuře, sportu, umění, politice a vyhraněné záliby; veselá mysl, humor, optimismus aj.“ (Vašutová 2007, s. 45).

Jak bylo již výše uvedeno, učitel malé obecní málotřídní školy je mnohem více na očích obyvatelů obce než jeho kolega z velké městské školy. Tradičně se po něm vyžaduje vyšší míra zájmu o veřejný život v obci a vlastní iniciativa a pomoc při jeho organizaci, i když v porovnání s doby minulými už tento tlak není tak patrný. Ačkoli tedy dnes již venkovští učitelé zdaleka nejsou takovými hybateli společenského dění v obci, stále můžeme tvrdit, že je po nich vyžadováno trochu něco navíc nad rámec jejich oficiálních pracovních povinností (doučování, nácvik na vystoupení na veřejných akcích, pomoc při organizaci obecních akcí atd.).

2.3.3 Specifické postavení málotřídní školy v obci

Zřizovatelem drtivé většiny málotřídních škol je obec, ve které škola funguje. Zástupci obcí tak logicky pohlíží na svou školu jako na něco speciálního, s trochou nadsázky můžeme říci, že je

to jakési jejich „vlastní dítě“. Škola tam má v obci určité výsadní postavení, které je dáno i tím, že je zde jediná. Vzájemně se tam buduje sounáležitost obec – škola. Pracovníci málotřídní školy (pedagogičtí i ti nepedagogičtí) navíc často pomáhají organizovat veřejný život v obci a obyvatelé obce tuto výpomoc i předpokládají. V tom je jeden z hlavních rozdílů oproti velkým anonymním městským školám.

2.3.3.1 Komunikace a vztah se zřizovatelem

Jak bylo uvedeno výše, zřizovatelem venkovských málotřídních škol bývá zpravidla obec. Ředitel málotřídní školy by tak měl sdílet společný koncept rozvoje školy s představiteli obce. Pokud má škola správně fungovat v tom nejširším smyslu slova, musí tedy zřizovatel (vedení obce) a ředitel školy najít společnou řeč v oblasti jejího fungování a rozvoje. Některé záležitosti školy jsou samozřejmě plně v kompetenci jejího ředitele, ale k posilování dobrých vzájemných vztahů jistě přispívá, když zásadní záležitosti ohledně provozu školy ředitel se zástupci obce diskutuje. Na druhou stranu je asi nemyslitelné, aby zásadní investiční zásahy ovlivňující například školní budovu, které jsou naopak v kompetenci zřizovatele, byly realizovány bez vědomí a konzultace s ředitelem.

Trnková, Knotová a Chaloupková se v rámci svého výzkumu málotřídních škol dotazovaly zástupců obce na důvody zřizování či podpory stávajících málotřídních škol. Z odpovědí svých respondentů zjistili, že nejdůležitější jsou pro ně sociální faktory. „*Jedná se zejména o ohled na zdraví a bezpečnost malých dětí², tradici místních škol a kulturní činnost škol. Teprve následně starostové uvažují o své povinnosti zajistit dostupnost základního vzdělávání nebo demografický rozvoj obce*“ (Trnková, aj. 2010, s. 76).

Výzkum v oblasti málotřídních škol realizovat také Valachová (Valachová 2005). Dotazovala se v něm starostů obcí a krajských zastupitelů na jejich názory na fungování a efektivitu tohoto druhu škol. Větší podporu získaly málotřídky logicky od starostů, krajští zastupitelé vyjadřují v této oblasti určitou zdrženlivost, která se nejvíce projevuje v oblasti ekonomické náročnosti provozu málotřídní školy. Více než 12 % krajských zastupitelů by podle výsledků výzkumu Valachové neváhalo zrušit dobře prosperující málotřídní školu pouze z ekonomických důvodů. Na druhou stranu, na dotaz, zda málotřídní školy nabízejí skutečně kvalitní vzdělání srovnatelné s plně organizovanými školami, odpovědělo kladně 62,5 % dotázaných krajských zastupitelů.

² V tom smyslu, že dětem odpadá nutnost dojíždění do vzdálenější školy.

U starostů do bylo dokonce 100 %. *„Málotřídky podle nich vedou žáky k větší samostatnosti. To ostatně potvrzují i někteří učitelé plně organizovaných škol, kam děti z málotřídek přestupují. Starostové dále oceňují lepší kolektiv na málotřídních školách a větší prostor pro lepší individuální přístup k žákům. Menší počet dětí na škole umožňuje každodenní kontakt s učitelem, funguje zde větší spolupráce školy s rodiči dětí“* (Valachová 2005).

Z výše uvedených informací je tedy patrné, že málotřídní školy v České republice skutečně zažívají po roce 1989 určitou formu renesance. Nejdůležitějším faktorem je právě podpora a důvěra ze strany zřizovatele (představitelů obce). Ta je pro venkovské, ať už málotřídní nebo plnotřídní, školy klíčová a proto je nutné neustále pracovat na dobrých vzájemných vztazích.

2.3.3.2 Ovlivňování veřejného života v obci

Určité výsadní postavení málotřídní školy bylo zmíněno už v úvodu této kapitoly. Tyto školy mají zpravidla velký vliv na veřejný život v obci. *„Školy na venkově patří k významným sociálním institucím. Všeobecně jsou vnímány jako důležitá součást občanské vybavenosti venkovských obcí a patří mezi klíčové instituce v obci“* (Trnková, aj. 2010, s. 125). To si velmi dobře uvědomují i zástupci zřizovatelů z řad starostů. Z výsledků výzkumu Valachové (Valachová 2005) se můžeme dozvědět, jaká rizika spatřují starostové v případě rušení těchto škol. Celých 100 % oslovených starostů totiž uvedlo, že rušení málotřídek by mělo negativní dopad na další obecní život, především pak ve smyslu ohrožení dalšího osídlování venkova. To následně potvrzuje i Knotová: *„Mělo a má se stále za to, že škola tvoří podstatnou součást tradice obce, bez níž je budování identity dětí s místem bydliště velmi obtížné“* (Trnková, aj. 2010, s. 125).

V dřívější praxi bylo běžné, když učitelé venkovských škol pracovali pro obec i nad rámec své běžné pracovní doby. Jednalo se například o aktivity spojené udržováním obecní nebo školní kroniky, pořádání nebo pomoc při organizaci veřejných akcí, aktivní práce v obecním zastupitelstvu. Trnková, Knotová a Chaloupková ve svém výzkumu mimo jiné zjišťovaly, zda tato tradice přetrvává i dodnes, kdy je patrná mnohem větší individualizace a klesající veřejná angažovanost. Z výsledků šetření vyplývá, že větší zapojení pracovníků málotřídní školy je patrné směrem k realizaci aktivit pro obecní děti. Jedná se například o zajišťování zájmových kroužků (v tomto smyslu se kladně vyjádřilo zhruba 91 % dotazovaných pracovníků málotřídek), návštěvy kulturních akcí (cca 69 %), organizace maškarního plesu (cca 48 %) nebo

organizace zájezdů pro děti (cca 43 %). Angažovanost v přípravě aktivit pro děti je tedy pro pracovníky již z podstaty jejich profesního zaměření bližší. (Trnková, aj. 2010).

Na druhou stranu existují i aktivity, které cílí i na ostatní skupiny obyvatel v obci. Častou praxí je například nabídka stravování ostatním občanům obce (nejčastěji formou odebírání obědů) ve školní jídelně. Venkovské školy také často obyvatelům obce poskytují své prostory pro jejich zájmovou činnost. Takto je často využita třeba školní tělocvična nebo školní hřiště. Z toho tedy vyplývá, že pokud se v obci podaří zachovat prosperující málotřídní školu, mohou z toho profitovat nejen její žáci, ale i ostatní lidé, kteří zde žijí.

2.3.3.3 Komunikace s rodiči

Mezi základní komunikační nástroje mezi školou (učiteli) a rodiči žáků patří pravidelné třídní rodičovské schůzky. V prostředí málotřídní školy však tato forma může mít poněkud odlišný charakter. Díky menšímu počtu žáků je často možné, aby se všichni rodiče žáků školy sešli pohromadě. Ředitel je tak může najednou informovat o všech záležitostech týkajících se celé školy. I v tomto ohledu se tedy může uplatňovat otevřená komunikace, jak bylo zmíněno u vztahů v učitelském sboru. Dalším, dnes již běžným a nezbytným, komunikačním kanálem je webová prezentace školy. Prostřednictvím zveřejňování různých aktualit na udržovaných webových stránkách zůstávají rodiče v kontaktu s tím, co se ve škole jejich dítěte děje a připravuje.

Osobní kontakty a vazby mezi učiteli (ředitelem) a rodiči také napomáhají k větším zapojení rodičů do běžných záležitostí školy. Mnohem více se tak stává, že opravářem, sponzorem nebo pomocnou silou při organizaci školních akcí bývá někdo z okruhu rodičů. Tyto osobní vztahy a vazby však mohou mít i jisté, pro učitele stresující, aspekty. Učitelé i ředitel venkovské málotřídní školy musí počítat s tím, že často řeší školní záležitosti i ve svém volném čase. Jedná se třeba o neformální setkání při příležitosti pořádání obecní akce, v místním obchodě či na fotbalovém stadionu. Tento druh setkávání zažívá učitel málotřídní školy nepoměrně častěji v porovnání s učitelem velké městské školy a v praxi jen stěží může rodiče v takové situaci odkázat na své oficiální konzultační hodiny.

2.3.4 Specifika ve vyučovacím procesu

Znovu připomínám, že málotřídní školy mají v oblasti vyučování stejné úkoly a cíle jako plně organizované velké městské školy. Žáci si musí osvojit stejné penzum učiva, využívají většinou

i stejné nebo podobné učebnice. Pro školu jsou závazné stejné rámcové vzdělávací programy. Směřování k tomuto společnému cíli je však u málotřídek v mnoha ohledech specifické.

Vyučování probíhá ve spojených třídách s více ročníky pohromadě, proto je třeba volit odlišné metody a organizační formy výuky, aby tento proces byl za daných podmínek co nejefektivnější. Vyučovací proces na málotřídní škole tak často spočívá ve střídání přímého působení učitele na žáka se zadáváním samostatné práce. Ta je oproti plně organizovaným školám v málotřídkách využívána mnohem častěji. Žáci málotřídních škol jsou tak přirozeně vedeni k větší samostatnosti, na čemž se shoduje většina odborníků, kteří se zabývají touto oblastí (Průcha 2012).

Právě samostatné práci a vedení k samostatnosti věnuje velkou pozornost také Tupý. *„Za samostatnou práci žáků mladšího školního věku ve vyučování považujeme takovou specifickou činnost žáka (duševní, manuální a tělesnou), kterou učitel připravuje a předkládá žákům v průběhu vyučovacího procesu, aby cílevědomě a soustavně vychovával, vzdělával a rozvíjel jejich samostatné myšlení, snažení a jednání na úkolech, které směřují k optimálnímu rozvoji žákovy osobnosti z hlediska potřeby výchovy k samostatnosti a jsou připraveny s ohledem na věk žáků a jejich dosavadní zkušenosti“* (Tupý 1978, s. 85-86). Tupý také apeluje na to, aby samostatná práce nebyla oddělována od přímého vedení výuky ze strany učitele. Podle něj je samostatná práce formou i metodou výuky zároveň, protože jí považuje za prostředek výchovy samostatného myšlení. V této souvislosti však poznamenává, že za samostatnou práci dle výše uvedených znaků nelze považovat třeba mechanické opisování z tabule. (Tupý 1978). Petty v souvislosti se samostatnou prací zmiňuje: *„Málokterá vyučovací metoda umožňuje učiteli rozvíjet tak širokou škálu dovedností a málokterá mu dává větší příležitost promarnit množství času špatně řízenými činnostmi“* (Petty 2002, s. 213). Podle něj samostatná práce umožňuje žákům, aby používali (tj. aplikovali a procvičovali) znalosti a dovednosti v podmínkách odpovídajících skutečnosti.

Málotřídní učitelé musí v porovnání se svými kolegy z plně organizované školy věnovat zvýšenou pozornost také struktuře vyučovací hodiny. Ta je v málotřídní škole ovlivněna především počtem spojených ročníků, záleží také na tom, které ročníky jsou spojené. Trochu jinak se vyučuje ve třídě, která je tvořena spojením 1. a 2. ročníku s rovnoměrným počtem žáků, než ve třídě, kde je spojen třeba 1. a 5. ročník. V následujících dvou podkapitolách se proto

budu trochu podrobněji věnovat organizačním formám a výukovým metodám se zaměřením na málotřídní školy.

2.3.4.1 Organizační formy výuky a jejich využití v málotřídní škole

„Pod pojmem organizační forma výuky se zpravidla chápe uspořádání vyučovacího procesu, tedy vytvoření prostředí a způsob organizace činnosti učitele i žáků pro vyučování“. (Kalhous, aj. 2002, s. 293). Je nasnadě, že zcela jinou organizační formu výuky zvolí pro celou třídu učitel tělocviku na sportovní škole na rozdíl od učitele zpěvu na konzervatoři při individuální lekci. Pro přehlednost uvádím jednu ze základních klasifikací organizačních forem výuky podle Pedagogického slovníku (Průcha 2009):

Organizační formy výuky podle prostředí:

- Výuka ve třídě
- Výuka ve specializovaných prostorech školy
- Výuka v přirozeném prostředí

Organizační formy výuky podle typu výuky:

- Frontální vyučování
- Skupinové vyučování
- Týmové vyučování

Organizační formy výuky podle diferenciací rolí žáků:

- Kooperativní učení
- Individualizované učení

Organizační formy výuky je třeba vždy chápat v souvislosti s konkrétními výukovými metodami. Proto se stává, že někteří autoři zařazují vybrané způsoby výuky spíše mezi metody, jiní je zahrnují právě do organizačních forem výuky. Například Maňák a Švec (Maňák, aj. 2003) popisují skupinové či individuální vyučování jako metody výuky. Oproti tomu třeba Vališová a Kasíková (Vališová, aj. 2012) vnímají tyto způsoby výuky jako jednotlivé organizační formy. V této závěrečné práci se budu držet druhého stanoviska.

Podle Vladimíra Václavíka jsou pro uspořádání výuky důležitá především dvě hlediska:

1. „s kým a jak učitel pracuje“ – například individuální vs. hromadná výuka,

2. „kde výuka probíhá“ – tradiční učebna (klasická třída) vs. alternativní prostředí.

Václavík se v tomto ohledu soustředí především na výuku v klasické třídě (Kalhous, aj. 2002). Pro účely své závěrečné práce se nadále budu držet také především tohoto hlediska a v níže uvedeném textu představím hlavní organizační formy výuky s ohledem na jejich využití v prostředí málotřídní školy.

Individuální výuka

Tento typ vyučování je nejstarší organizační formou výuky a byl využíván již ve starověku a středověku. Pro tuto formu je typický trvalejší kontakt jednoho učitele a jednoho žáka. Může probíhat i za účasti jiných žáků, ti pak mohou mít různý věk i úroveň znalostí, protože učitel se vždy v jednu chvíli věnuje pouze jednomu žákovi, zato však intenzivně. Individuální výuka se v dnešní době využívá v umělecké výchově, při doučování, výuce cizích jazyků, při tréninku vrcholových sportovců apod. Pro klasickou třídní výuku je tato organizační forma nevhodná a neefektivní, což logicky platí i pro málotřídní školy. V tomto prostředí je možné ji uplatnit pouze při individuálních konzultacích či doučování žáků mimo vyučování dle rozvrhu. (Kalhous, aj. 2002)

Hromadná a frontální výuka

Jedná se o v současné době nejrozšířenější organizační formu výuky, která se začala používat na přelomu 16. a 17. století. Právě díky hromadné výuce a její efektivitě se po zavedení povinné školní docházky rychle rozvíjela vzdělanost. V jedné třídě jsou děti stejného věku, dostávají stejné úkoly, na jejichž vypracování mají stanovený stejný čas. Učitel řídí činnost všech žáků najednou, z toho důvodu se používá název frontální výuka. Organizace školního dne je dána rozvrhem. Vyučovací hodina oddělená přestávkou trvá 45 minut. Frontální výuka má však své limity a moderní poznatky v pedagogických vědách dlouhodobě ukazují na nutnost hledání vhodné alternativy pro tuto výukovou formu. Frontální výuce je vytýkán především malý prostor pro aktivní učební činnost žáka nebo orientace učitele na průměrného žáka. (Vališová, aj. 2012)

Na obecné nevýhody hromadné a frontální organizační formy výuky poukazuje také Václavík. (Kalhous, aj. 2002) Vysvětluje především to, že žáci mohou být při vyučování pasivní, často ztrácí pozornost i motivaci k učení, nedochází k rozvíjení jejich samostatnosti a tvořivosti. Učitelé proto často doplňují tuto formu samostatnou prací či prací ve skupině. V tomto ohledu

se ukazuje výhoda málotřídní školy v porovnání s velkou plně organizovanou školou, protože zařazování individualizačních forem do výuky je zde samozřejmou a nezbytnou nutností.

V málotřídních školách je tato forma modifikovaná, protože ve třídě se nachází děti různých ročníků. Výuka je tedy v tomto případě vždy někde na pomezí hromadné a skupinové organizační formy. Práce učitele ve spojené třídě je bezesporu náročnější, ale na druhou stranu to málotřídním školám skýtá určitou výhodu v tom, že žáci jsou zde přirozeně vedeni k jisté formě spolupráce a vzájemné toleranci. (Kalhous, aj. 2002)

Individualizovaná výuka

Jejím cílem je především zohlednit individuální odlišnosti jednotlivých žáků. Učitel v tomto případě bezprostředně neřídí učební činnost žáků. Ti řeší zadané úkoly spíše samostatně, volí si vlastní tempo práce, postup učení i jeho rozsah odpovídá jejich individuálním možnostem (Vališová, aj. 2012). Jedním z prvních ucelených příkladů individualizované výuky je tzv. Daltonský plán. Jeho autorkou je americká učitelka H. Parkhurstová a tento první ucelený systém založený na individualizaci výuky vytvořila na počátku 20. století. Daltonský plán dával dětem svobodu ve způsobu práce. Děti zároveň přijímaly odpovědnost za to, že podrobně rozpracované měsíční úkoly vypracují, což stvrzovaly i uzavřenou smlouvou s učitelem (Kalhous, aj. 2002). Z Daltonského plánu dnes vychází mnohé individualizační koncepty ve školství. Některé školy například v určitých pravidelných intervalech vkládají daltonské bloky do klasické výuky.

Správné zařazování individualizačních prvků do výuky a jejich posílení je podle Kasíkové „*stále ještě výzvou pedagogické praxe*“ (Vališová, aj. 2012, s. 180). Pro využívání těchto forem je třeba načerpat mnoho zkušeností, to bezesbýtku platí i v prostředí málotřídní školy. Učitel na málotřídce má trochu usnadněnou práci tím, že většinou vyučuje menší počet žáků a tím pádem je i lépe zná. Má tak možnost hlouběji poznat individuální potřeby a nastavení svých žáků oproti kolegům z velkých (anonymních) městských škol. V praxi tak dochází například k tomu (a to nejen na málotřídních školách), že učitel může pro nadané žáky připravovat například zábavné tematické kvízy, příklad nebo úlohy, kterým se mohou věnovat po splnění zadaných úkolů ve zbylém čase vyučovací hodiny. Na druhou stranu si však v prostředí málotřídní školy z důvodu úzkého pedagogického sboru lze jen těžko představit takovou diferenciaci, která by vyžadovala třeba týmové vyučování.

Skupinová a kooperativní výuka

Při skupinové výuce je třída rozdělena do menších skupinek podle různých kritérií (zájem žáků, pracovní tempo, obtížnost činnosti apod.). Skupinu zpravidla sestavuje učitel, může však vzniknout i spontánně. V případě málotřídních škol je však většinou dána rozdělením podle ročníků. Práce ve skupině žákům může pomoci dosáhnout lepších výsledků, protože dochází k vzájemnému doplňování a obohacování prostřednictvím komunikace a spolupráce. Žáci společným úsilím řeší skupinově zadaný úkol. Učitel zastává roli koordinátora a poradce. (Kalhous, aj. 2002)

Základními znaky kooperativní výuky jsou podle Kasíkové následující:

- pozitivní vzájemná závislost – uspět je možné pouze jako skupina (celek) jednotliví jedinci se tedy musí přizpůsobit společnému cíli,
- interakce tváří v tvář – ukazuje se schopnost komunikace ve skupině,
- osobní odpovědnost – pro všechny členy skupiny je výhodné spolupracovat,
- využití interpersonálních a skupinových dovedností,
- reflexe skupinové činnosti.

Určitá forma skupinové a kooperativní výuky je přirozeně realizována i na málotřídní škole. Skupiny jsou tvořeny formálním rozdělením na ročníky spojené v jedné třídě. Při aplikaci klasické skupinové formy výuky na malotřídní škole v rámci jedné třídy může dojít k vytvoření věkově různorodých skupin, předpokladem však je podobný obsah učiva, což není možné vždy zorganizovat. Mladší děti se tak mohou naučit od starších spolužáků postupy a způsoby řešení situací, které by je samy nenapadly. Mohou si rozdělit zadaný úkol na více a méně složité dílčí úkoly.

Vzájemné učení mladších (případně méně nadaných) se staršími (nadanějšími, kompetentnějšími) má pozitivní vliv i na sociální dovednosti. Mladší žáci tak mohou od svých starších spolužáků přebírat různé žádoucí vzorce chování, jako je snaha pomoci druhým nebo umění naslouchat. Menší kolektivy málotřídních škol to umožňují už ze své vlastní podstaty. Každý tak má možnost se nějakým způsobem projevit, prosadit. Spolupráce v malém kolektivu také pomáhá eliminovat rozvoj některých sociálně patologických jevů, zejména třeba šikany. Na druhou stranu je úzký kolektiv žáků málotřídní školy také částečně limitující při tvorbě skupin, protože ve většině případů se třída pro zachování odpovídajícího obsahu učiva nedá rozdělit jinak než podle ročníků. (Machotková 2020)

Projektová výuka

Jedním ze zakladatelů byl na přelomu 19. a 20. století americký pedagog W. H. Killpatrick. Cílem projektové výuky je řešit určitý úkol (projekt) za pomoci učitele. Tento projekt má komplexní charakter a je úzce spojený s praxí. Úkol musí být zajímavý, aby žáky jeho řešení bavilo, motivovalo a celkově se s ním ztotožnili. Pomocí této výuky se žáci učí spolupráci, toleranci, tvořivosti a přijímání odpovědnosti. Nevýhodou této organizační formy je časová náročnost. (Kalhous, aj. 2002) Projektovou výuku lze realizovat třeba ve spojení s heuristickou metodou i v prostředí málotřídní školy. Projekty mohou být individuální (pro každého žáka samostatně) nebo skupinové. Ty jsou častější a v málotřídkách se u nich navíc osvědčuje zkušenost se skupinovou a kooperativní výukou. Protože však popisujeme prostředí málotřídních škol, je třeba zvolit takové téma projektu, které bude odpovídat dovednostem a vědomostem žáků na prvním stupni. Příkladem mohou být třeba vlastivědné nebo přírodovědné projekty pro žáky 4. a 5. ročníku, do kterých se však mohou zapojit i třetíáci, které tyto předměty teprve čekají.

Otevřené vyučování

Cílem otevřeného vyučování je snaha o větší zapojení samotných žáků a jejich širšího sociálního prostředí do plánování i vlastního průběhu učení. Žáci pracují volně podle předem připraveného týdenního plánu (ten do určité míry mohou sami ovlivnit), ve kterém plní dané úkoly. Učitel doporučuje, zda má žák pracovat individuálně nebo ve skupině a podporuje vzájemnou kooperaci. Součástí otevřeného vyučování mohou být i projekty navazující na probrané učivo, které souvisí s širším mimoškolním prostředím. Patří sem také diskuse v kruhu či projektová výuka v rámci vytvořených heterogenních skupin. U malotřídních škol, které jsou ve většině případů zřizovány v menších obcích, je možné prostřednictvím otevřeného vyučování posilovat pozici školy jako jedno z kulturních a společenských center. Kontaktem s obecními spolky či podnikateli je žákům zároveň zprostředkována životní realita. (Kalhous, aj. 2002)

Učitelé dnes stojí před výzvou, jak částečně nahradit hromadnou frontální výuku. Vývoj v pedagogických vědách jim umožňuje uplatňovat široké množství organizačních forem výuky. Některé moderní formy jsou z podstaty vhodnější pro využití v málotřídní škole, proto jsou i častěji využívány. Patří sem především samostatná práce, skupinové a kooperativní vyučování, individualizace a diferenciací případně projektové vyučování.

2.3.4.2 Výukové metody a jejich využití v málotřídní škole

Výuková metoda je základní kategorií školní didaktiky. Podle Zdeňka Kalhousa je to cesta k dosažení výukových cílů: „*V té nejobecnější charakteristice chápeme metodu jako cestu k cíli; výukovou metodu pak jako cestu k dosažení stanovených výukových cílů*“. (Kalhous, aj. 2002, s. 307). Jedná se tedy o schopnost učitele předat žákovi informaci takovým způsobem, aby ji žák pochopil, ztotožnil se s ní a vyhodnotil ji jako prospěšnou a užitečnou a mohl ji uplatnit ve svém dalším rozvoji. „*Interakce učitel-žák je ve výuce realizována především prostřednictvím výukových metod. Chápeme ji jako vzájemnou spolupráci, v níž učitel akceptuje psychologické, sociální a somatické individuální zvláštnosti žáka a žák převážně na základě svých osobních svobodných aktivit se ztotožňuje se stanoveným výukovým cílem. Na základě těchto předpokladů společně ve výuce pracují na naplnění tohoto cíle*“. (Kalhous, aj. 2002, s. 307).

Třídění výukových metod podle různých kritérií a modelů se věnuje celá řada autorů. Snahy o klasifikaci metod jsou velmi staré a svědčí o tom například rozdělení metod Janem Amosem Komenským na metody analytické a syntetické. Vališová k vytvoření komplexní klasifikace výukových metod dokonce poznamenává: „*Jak je patrné, pokusy o klasifikaci metod jsou tedy neustále otevřeným problémem*“ (Vališová, aj. 2012, s. 195). Předmětem této závěrečné práce není komplexní popis jednotlivých metod výuky, ale spíše jejich uplatnění při výuce v málotřídní škole. Přesto pro přehlednost uvádím alespoň nástin jejich kategorizace podle Vališové: (Vališová, aj. 2012)

Výukové metody dle pramenu poznání (aspekt didaktický):

- Metody slovní:

- monologické (přednáška, výklad, vyprávění, vysvětlování, instruktáž)
- dialogické (rozhovor, diskuse, dramatizace)
- metoda písemných prací
- metoda práce s učebnicí, knihou, textem

- Metody názorně-demonstrační:

- metoda pozorování předmětů a jevů
- předvádění obrazů a předmětů, pokusů, činností
- projekce statická a dynamická

- Metody praktické:

- nácvik pohybových a praktických dovedností

- žákovy pokusy a laboratorní činnosti
- grafické a výtvarné práce
- pracovní činnosti (v dílnách, na pozemku)

Výukové metody dle stupně aktivity a samostatnosti žáka (aspekt psychologický):

- metody informativně-receptivní
- metody stimulačně-receptivní – reproduktivní
- problémový výklad – mezní
- metody heuristické – produktivní
- metody badatelské

Vališová dále rozděluje výukové metody i podle aspektu logického, procesuálního nebo aplikačního. Pro porovnání uvádím i poněkud odlišnou klasifikaci výukových metod podle Maňáka a Švece. Ti dělí výukové metody následujícím způsobem. (Maňák, aj. 2003)

Klasické:

- slovní – vyprávění, vysvětlování, přednáška, práce s textem, rozhovor
- názorně-demonstrační – předvádění a pozorování, práce s obrazem, instruktáž
- dovednostně-praktické – vytváření dovedností, napodobování, manipulování, laborování, experimentování, produkční metody

Aktivizující:

- diskusní
- heuristické
- situační
- inscenační
- didaktické hry

Komplexní:

- frontální
- skupinová a kooperativní výuka
- partnerská výuka
- individuální a individualizovaná výuka, samostatná práce žáků
- kritické myšlení
- brainstorming
- projektová výuka
- výuka dramatem

- otevřené učení
- učení v životních situacích
- televizní výuka
- výuka podporovaná počítačem
- sugestopedie a superlearning
- hypnopedie

Pro pedagogickou praxi je důležité znát alespoň základní třídění jednotlivých výukových metod, avšak zásadní je umět tyto metody vhodně využívat. To platí snad ještě naléhavěji právě pro práci v málotřídní škole, kde je nutné plynule přecházet mezi jednotlivými výukovými metodami v rámci společné výuky více ročníků. Pro potřeby této závěrečné práce budu pracovat především s klasifikací dle Vališové rozdělené podle aspektu psychologického. Ta vychází rozdělení podle I. J. Lerner, které je podle Kalhouse „z hlediska současných aktuálních potřeb školní didaktiky vhodná pro učitelskou praxi“. (Kalhous, aj. 2002, s. 309)

1. Informačně-receptivní metoda
2. Reproductivní metoda
3. Metoda problémového výkladu
4. Heuristická metoda
5. Výzkumná metoda

V rámci prvních dvou metod si žák osvojuje hotové vědomosti, které pak reprodukuje. Proto jsou tyto metody souhrnně nazývané jako reproductivní. Oproti tomu u produktivních metod (heuristická a výzkumná) se využívá tvořivé činnosti žáka, který tak samostatně získává nové poznatky. Metoda problémového výkladu je podle Kalhouse přechodová a využívá hotových informací i tvořivosti žáka. Nyní se podrobněji zaměřím na jednotlivé metody dle uvedené klasifikace a přiblížím jejich specifické využití v málotřídní škole.

Informačně-receptivní metoda

Jde o předávání hotových informací, které jsou podávány jako fakta. Jedná se o jednu z nejběžnějších forem výuky, která se používá prakticky pro všechny vyučovací předměty na základní škole. Forma vyprávění, vysvětlování, výkladu nebo přednášky stále patří k nejpoužívanějším metodám přenosu informací s učitele na žáka. Konkrétně k výkladu Petty upřesňuje: „Výklad je nejčastěji užívanou vyučovací metodou, průměrně zabírá nejméně 60 %

většiny hodin. ...Věnovat 60 % hodiny výkladu je vskutku příliš mnoho. Dobří učitelé vědí, kdy mají zmlknout!“ (Petty 2002, s. 114). Pro začínajícího učitele je však podle mého názoru nezbytné zvládnout nejprve tuto základní metodu a na ní postupně nabalovat různé aktivizující metody. S rostoucím počtem zkušeností zpravidla roste i úspěšnost při zařazování těchto metod. To potvrzují i Lacina a Kotrba. *„Pouze praxí získá pedagog dovednost v rozhodování, kterou vyučovací metodu pro daný předmět, kompetenci, cíl a fázi vyučovací hodiny je vhodné využít“* (Lacina, aj. 2015, s. 15).

Konkrétním příkladem využití informačně-receptivní metody může být třeba seznámení se s vyjmenovanými slovy. Skupinu vyjmenovaných slov je nutné se naučit (nazpaměť) a zapamatovat. Informace jsou žákům předávány výkladem, který případně může být doplněn vhodnou aktivizační metodou. Žáci se snaží vnímat, pochopit a zapamatovat jednotlivé poznatky. V případě málotřídní školy je tento postup prakticky totožný jako v plně organizované škole. Rozdíl však spočívá v tom, kolik času může učitel výkladu látky pro jeden ročník spojené třídy věnovat. Při výkladu látky pro jeden ročník musí mít připravenou aktivitu i pro ostatní ročníky v dané třídě. Tím se vracíme do problematiky organizačních forem, které s volbou metod velice úzce souvisí. A také se znovu potvrzuje, jak jsou pro pedagogy v málotřídní škole velice důležité přípravy na hodinu včetně správného časového rozvržení a volby metod. Musil k tomuto tématu píše: *„Výchovná a vyučovací práce na málotřídní škole vyžaduje soustavné, pečlivé a dokonale promyšlené přípravy po stránce obsahové, metodické a organizační, protože jde o práci složitou, při níž i zkušený učitel musí vynaložit velké úsilí, aby splnil dané úkoly a hospodárně využil každé minuty času. Dokonalá příprava na vyučování je zvláště na málotřídní škole jednou ze základních podmínek úspěchu“* (Musil 1958, s. 33).

Reproduktivní metoda

Jedná se o *„organizované opakování způsobů činnosti“* (Kalhous, aj. 2002, s. 310). Slouží k trvalému osvojení poznatků a postupů. Opakováním informací a postupů dochází k záměrnému i nezáměrnému zapamatování, jak vyřešit typové úlohy. Žák by tam měl být následně sám schopný reprodukovat své poznatky. V této souvislosti je možné zmínit řešení (procvičování) vybraného typu matematických úloh, například převody jednotek. Nejprve je informačně-receptivní formou vysvětleno, kolik gramů má kilogram a kolik kilogramů metrický cent. Následně jsou formou typových úloh žáky řešeny příklady převodu jednotek hmotnosti. V podmínkách málotřídní školy se tato metoda používá v kombinaci s vhodnou organizační formou výuky, v tomto případě je to třeba samostatná práce. Učitel v tomto případě

musí být schopen přecházet od jedné metody ke druhé, protože zatímco třeba jednomu ročníku ve spojené třídě vykládá novou látku (informačně-perceptivní metoda), jiný ročník v té samé třídě procvičuje látku probranou minulou hodinu (reproduktivní metoda). I v tomto případě tedy platí již zmíněná nutnost pečlivé přípravy a časového rozvržení hodiny ze strany učitele, aby se mohl třeba i různou formou věnovat všem žákům ve třídě.

Metoda problémového výkladu

Žáci jsou konfrontováni s problémem (úkolem), jehož řešení je jim do té doby neznámé. Pomocí vlastní iniciativy a usměrňování ze strany učitele se snaží řešení objevit (odhalit, vymyslet). Učitel volí tuto metodu s ohledem na mentální a kognitivní schopnosti žáka tak, aby pod jeho vedením vždy měl možnost problém vyřešit. Příkladem je výklad nové látky, která navazuje na předchozí. Žáci na konci třetí třídy umí počítat do tisíce, ale učitel na tabuli napíše příklad:

$$920 + 580$$

Následně žáky vyzve, aby se pokusili tento „problém“ vyřešit. V tomto jednoduchém příkladu není pro většinu žáků obtížně pochopit, že prostě rozdělí číslo na 1.000 (to už znají a umějí pojmenovat) a 500 (také znají). Pod vedením učitele dokáží pochopit další řád čísel a naučí se ho používat. I tuto metodu lze v málotřídní škole využívat, vhodné je však volit problematiku okruhy jednoduššího charakteru, jako je uvedený příklad. V opačném případě může být použití této metody neadekvátní k věku a znalostem žáků a také neúměrně náročné na vedení ze strany učitele s ohledem na časový prostor, který má pro daný ročník ve třídě k dispozici.

Lacina a Kotrba uvádějí některé příklady problémových otázek, na kterých je jasné zřejmé, jak problémové vyučování, na rozdíl od tradičních frontálních metod, vyžaduje od žáků aktivitu, produktivní myšlení a samostatnost: (Lacina, aj. 2015)

- Jak bys vysvětlil...
- Jaký je základní rozdíl...
- Čím se liší...
- Srovnej...
- Popiš...
- Které společné znaky...
- Co je příčinou...

Metoda heuristická

Tato metoda spočívá především v samostatné práci a iniciativě samotného žáka, samostatném řešení problému. Žáci prostřednictvím procesu zjišťování a ověřování informací získávají komplexní poznatek o dané problematice. Aby však tato metoda byla účinná, je třeba, aby žáci měli určité zkušenosti s jednotlivými etapami celého poznávacího procesu. V případě prvostupňové málotřídní školy se jistě nepředpokládá samostatná badatelská činnost či definování vlastních složitých hypotéz, ale jde především o to, že „...si žáci s pomocí učitele osvojují obecně platné postupy řešení. Při takto organizované výuce učitel pozná, jak je kterýžák pohotový, pružný, originální, schopný nekonvenčních řešení a umí postihnout nejdůležitější problémy, včetně předvídání dalšího vývoje situace.“ (Kalhous, aj. 2002, s. 311) Tuto výukovou metodu je v málotřídní škole možné aplikovat třeba na samostatné vlastivědné a přírodovědné projekty. Žáci si vyberou téma vlastní práce – například vesmír, novověk ... a snaží se najít co nejvíce souvisejících informací. Předpokládá se, že od čtvrtého ročníku už bez problémů zvládají čtení i psaní, dokáží vyhledat základní informace v učitelem předané nebo doporučené literatuře (například v encyklopedii ze školní knihovny) a vypracovat přiměřený výstup.

Výzkumná metoda

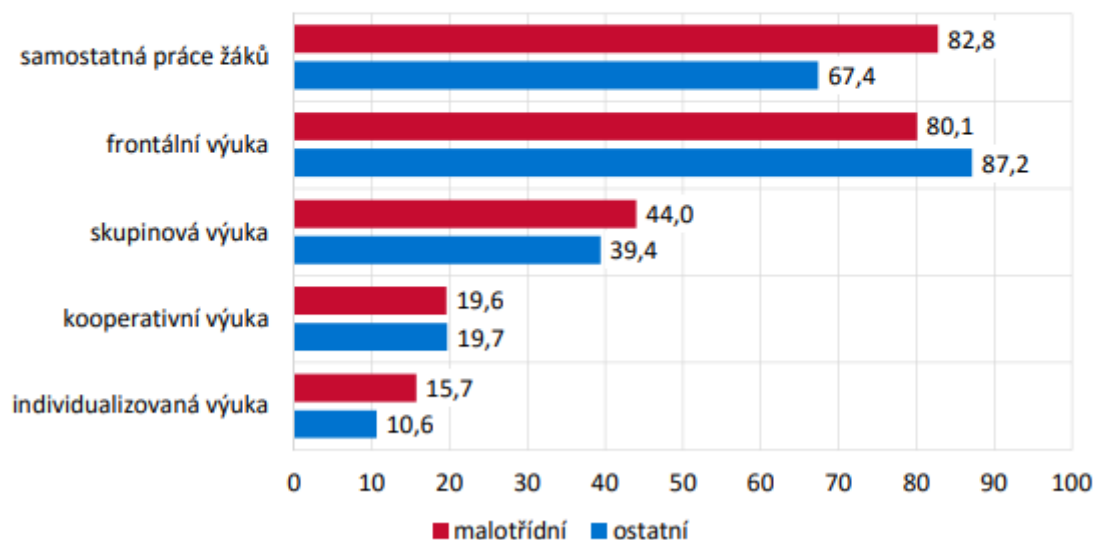
Jedná se o samostatné řešení ze strany žáků, které předpokládá zvládnutí komplexnějších dílčích dovedností a algoritmů řešení. Vyžaduje se mimo jiné samostatné uvědomění si problému a studium literatury. Může se jednat o složitější samostatné žákovské a studentské projekty. Tato metoda se proto uplatňuje spíše u starších žáků a studentů. V této práci věnující se málotřídním školám a jejich specifikaci se jí proto nebudu podrobněji věnovat.

Na závěr této kapitoly připojuji zajímavý výstup ze zprávy *Malotřídní základní školy z pohledu České školní inspekce* publikované Zatloukalem v roce 2016. Vyplývá z ní, že na hospitovaných málotřídních školách jsou ve větší míře využívány aktivizující metody výuky v porovnání s ostatními hospitovanými školami. Jasně patrné je to z obrázku č. 1.



Metody a formy vzdělávání

Formy výuky – podíl hospitovaných hodin (v %)



Zdroj: Zatloukal 2016a (PPT prezentace), s. 8

2.4 Závěr teoretické části

V teoretické části této závěrečné práce byla představena historie, nejdůležitější rysy a některá specifika málotřídních škol. Byly také prezentovány vybrané závěry několika nezávislých výzkumů zaměřených právě na fungování málotřídek. I přes mnohé zmiňované silné stránky tohoto typu škol se bohužel stále ještě můžeme setkat s názory, že málotřídní školy jsou jakýmsi pozůstatkem z dob minulých, jsou neperspektivní a ze své podstaty žákům nemohou poskytovat kvalitní vzdělání. Může to souviset i s tím, že na pedagogických fakultách se málotřídkám nevěnuje v oblasti vzdělání budoucích učitelů takový prostor, jaký by si zasloužily a potřebovaly. I to je tak možná jedním z důvodů, proč jsou málotřídní školy u nás v očích některých skupin stále poněkud stigmatizované.

V zahraničí jsou tyto typy škol s kombinovanými ročníky důležitou alternativou školního vzdělávání a tyto skutečnosti jsou podloženy řadou výzkumů. Výzkumům kombinovaných tříd se věnovala například nizozemská expertka Simon Veenmanová z univerzity v Nijmegen. Svými výzkumy z mnoha škol v Nizozemsku potvrdila, že „neexistuje žádný empirický důkaz

pro tvrzení, že by se žáci v kombinovaných třídách učili méně kvalitním způsobem než žáci v klasických třídách“. (Průcha 2012, s. 128). Na základě jiných zahraničních výzkumů a získaných dat z Norska, Finska, Švédska a dalších zemí mají žáci z málotřídních škol „srovnatelné výsledky s žáky velkých městských škola a v rozvoji osobnostních vlastností je většinou předčí“. (Průcha 2012, s. 71).

Dle Průchy, který se opírá také o výzkum Kateřiny Trnkové – přední odbornice na málotřídní školy a jejich problematiku, je tedy možné předpokládat, že v českých málotřídních školách je situace podobná. To potvrzuje také již zmiňovaná Zatloukalova zpráva *Malotřídní základní školy z pohledu České školní inspekce* z roku 2016. „Výsledky vzdělávání jsou nedílnou součástí hodnocení České školní inspekce a spolu s hodnocením podmínek a průběhu vzdělávání tvoří ucelený pohled na kvalitu vzdělávání v dané škole. Pro vytvoření takového pohledu na hodnocení výsledků vzdělávání v malotřídních základních školách jsme do porovnání zahrnuli výsledky z ověřování výsledků žáků provedeného Českou školní inspekcí v roce 2013, v němž žáci 5. ročníku řešili testy z českého jazyka, matematiky a anglického jazyka, a zjišťování výsledků žáků provedeného Českou školní inspekcí v roce 2014, v němž žáci 4. ročníku řešili test vzdělávacího oboru *Člověk a jeho svět*. Ve všech čtyřech testech dosáhli žáci malotřídních škol vyšší průměrné úspěšnosti“ (Zatloukal 2016b, s. 2). Na obrázku č. 2 je konkrétní porovnání úspěšnosti vypracování testu u málotřídních a ostatních škol.

Obrázek č. 2



Výsledky vzdělávání

Počty zahrnutých výsledků	malotřídní školy			ostatní školy		
	škol	žáků	úspěšnost	škol	žáků	úspěšnost
český jazyk 2013	838	4 321	75,9 %	2 517	70 646	70,8 %
matematika 2013	841	4 322	59,3 %	2 514	70 304	53,6 %
angličtina 2013	833	4 268	81,9 %	2 501	68 929	80,8 %
Člověk a jeho svět 2014	38	453	66,2 %	242	6 481	62,4 %

Zdroj: Zatloukal 2016a (PPT prezentace), s. 8

3. PRAKTICKÁ ČÁST

3.1 Cíl studie

Cílem praktické části je provést studii, v níž na konkrétním příkladu základní školy v Ostřešanech komplexně popíšu způsob fungování málotřídní školy. Mezi jednotlivé dílčí cíle patří:

- představení historie školy
- popis způsobu řízení školy
- představení učitelského sboru
- popis způsobu komunikace se zřizovatelem a rodiči
- posouzení, zda a jak škola ovlivňuje veřejný život v obci
- popis specifík ve vyučovacím procesu

3.2 Metodika studie

Studie je realizovaná formou kvalitativního výzkumu, který umožňuje zkoumat daný subjekt více do hloubky. Protože je studie zaměřená na popis fungování konkrétní málotřídní školy, je pro získání relevantních informací využita vlastní dokumentace této školy. Jedná se především o školní vzdělávací program nebo výroční zprávy. Významným zdrojem informací byl také *Almanach školy v Ostřešanech* z roku 2015 sepsaný bývalým ředitelem školy Mgr. Janem Václavíkem.

Dále je využita forma pozorování. To je podle Křováčkové založeno na „*sledování a následné analýze jevů, které lze vnímat smysly*“ (Skutil 2011, s. 101). Aby mohlo být pozorování zařazeno mezi výzkumné metody, musí být podle Křováčkové záměrné, cílevědomé, plánovité, systematické a řízené. Mezi výhody pozorování patří to, že se jedná o nejpřirozenější a málo nákladnou diagnostickou metodu a sledují se reálné jevy. Naopak určitou nevýhodu spatřuje Křováčková v náročnosti na přípravu, v požadavcích na odbornou úroveň pozorovatele a také v nižší objektivitě vyplývající z osobnosti pozorovatele. (Skutil 2011)

Ve dvou případech je pro získání dat použita i metoda rozhovoru. K této metodě Skutil podotýká: „*Pokládat otázky a získávat odpovědi je mnohem těžší úkol, než se na první pohled zdá*“ (Skutil 2011, s. 89). Pro získání informací (dat) o názorech a postojích respondenta je to však jedna z nejlepších metod. Mezi její výhody lze řadit přímý kontakt výzkumníka se zkoumanou osobou, možnost dovysvětlení dotazu i otázky v průběhu rozhovoru nebo možnost sledovat verbální i neverbální reakce respondenta. (Skutil 2011)

3.3 Představení objektu studie - ZŠ Ostřešany

3.3.1 Historie školy

Až do konce šedesátých let 19. století docházely ostřešanské děti do školy do sousedních Mikulovic. V té době byl počet školou povinných žáků v Ostřešanech již 135, proto se místní obyvatelé rozhodli pro vybudování vlastní školní budovy. V ní se začalo vyučovat od roku 1868. Výuka dětí ve věku od 6 do 12 let se uskutečňovala v několika odděleních v dopoledních i odpoledních hodinách. Na základě výpovědí pamětníků se v ostřešanské škole zpočátku vyučovalo až od 9 hodin ráno. Děti pomáhaly rodičům zvláště v období, kdy vrcholily zemědělské práce, ráno prý měly potíže se vstáváním. (Václavík 2015)

Počet dětí se však stále zvyšoval, v roce 1912 školu navštěvovalo už dokonce 205 žáků. To byl hlavní důvod, proč se od počátku 20. století začalo uvažovat o výstavbě nových, vhodnějších prostor. Záměr se nakonec podařilo i přes mnohé problémy realizovat a od prosince 1915 začala výuka v budově, ve které ostřešanská škola sídlí dodnes. Vyučovalo se nejprve ve dvou, později ve třech třídách. Po druhé světové válce se počet tříd měnil podle aktuálního počtu žáků na dvě nebo tři, od roku 1974 až dosud je pak ostřešanská malotřídka dvoutřídní. Škola byla situována do prostorné zahrady, ve které byl ve dvacátých letech založen okrasný park, jehož podstatná část je zachována dodnes. Po první světové válce začal počet žáků všeobecně klesat, dotklo se to i ostřešanské školy. Obecné důvody jsou podrobněji popsány v kapitole 2.2.2 věnující se obecně historickému vývoji málotřídních škol po roce 1918. V roce 1945 bylo na škole zapsáno 93 žáků a jejich počet se i díky postupnému snižování počtu obyvatel obce a větší dostupnosti velkých městských škol v Pardubicích stále snižoval. V posledních dekádách se ustálil na rozmezí cca 30 – 40 žáků. Od školního roku 1950/51 je součástí školy i mateřská školka.

3.3.2 Současný stav

V současné době poskytuje málotřídní ZŠ Ostřešany vzdělávání žákům prvního až pátého ročníku. Ti jsou organizováni ve dvou třídách ve spojích 1. a 2. ročník a 3. až 5. ročník. Rozdělení do dvou tříd je dle výzkumu realizovaného autorkami monografie *Málotřídní školy v České republice* nejpočetnější na území celé České republiky (Trnková, aj. 2010). Drtivá většina hodin je tedy spojených, což znamená, že učitelky musí zvládat výuku heterogenní skupiny. Samostatně je vyučována pouze jedna hodina angličtiny týdně ve 3. – 5. ročníku. Ve školním roce 2020/2021 je v prvním ročníku 9 žáků, ve druhém 6, ve třetím 4, ve čtvrtém 2 a v pátém 10. Jednou z vizí do budoucna je vybudování další učebny, kde by probíhala samostatná výuka pouze pro děti prvního ročníku. Ve škole funguje ranní a odpolední školní

družina. Z personálního hlediska zajišťují pedagogický proces tři učitelky (včetně ředitelky školy) a vychovatelka (školní družina). Součástí školy zůstala rozlehlá zahrada a park. Na zahradě se v roce 2021 (v případě získání dotace) plánuje výstavba venkovní učebny a multifunkčního hřiště, které nabídne nové možnosti pro výuku tělesné výchovy. Venkovní učebnu bude možné využívat k aktivizaci prakticky pro všechny předměty. Škola má vlastní jídelnu a tělocvičnu ve stejné budově. Obec Ostřešany jako zřizovatel školu průběžně a postupně zvelebují. Za poslední roky byla realizována výměna oken, nová fasáda včetně zateplení budovy a vybudování nového oddělení pro mateřskou školku. V roce 2020 byla zrekonstruována školní střecha a opravena věžička a bicími hodinami. Škola se tak po rekonstrukci stala reprezentativní a nepřehlédnutelnou budovou v centru obce.

3.4 Studie specifík a aktuální organizace výuky na ZŠ Ostřešany

Školní rok 2020/21 přinesl do organizace výuky na ostřešanské škole mnoho změn. V souvislosti s koncem funkčního období předcházejícího ředitele školy bylo vypsáno výběrové řízení na nového ředitele. Spolu s odstupujícím ředitelem ukončila své působení na škole i dlouholetá třídní učitelka spojeného prvního a druhého ročníku. Ze tří pedagogických pracovníků zajišťujících výuku, jsou tedy dvě učitelky nové. Znamená to velký zásah do fungování školy jako celku. Cílem následujících podkapitol bude popis aktuálního fungování školy dle uvedených hledisek. Je zřejmé, že i přes obměnu pedagogického sboru musela být v mnoha ohledech zachována kontinuita. Přesto se pokusím poukázat i na některé směry, kterými by se škola mohla do budoucna ubírat.

3.4.1 Řízení školy

Zcela v souladu s teoretickou částí této závěrečné práce mohu potvrdit, že ředitelka málotřídní školy je velmi pestrá pracovní pozice. Protože jsem před nástupem do ZŠ Ostřešany neměla s řízením školy žádné předchozí zkušenosti, snažila jsem se na konkurz připravit co nejlépe. Celé spektrum povinností a úkolů, jež jsou v kompetenci ředitele ostřešanské málotřídky, jsem si však začala plně uvědomovat a dávat do souvislostí až v prvních měsících po nástupu do ředitelské pozice.

Pro začínajícího ředitele, jako jsem já, je velmi důležitá mentorská pomoc ze strany kolegů ředitelů okolních škol. V případě ZŠ Ostřešany se jedná hlavně o podporu pana ředitele ze ZŠ Mikulovice (sousední obec) a ZŠ Vejvanovice. Jejich rady a zkušenosti mi výrazným způsobem pomohly překonat nejsložitější první měsíce. V této souvislosti musím zmínit i trpělivý přístup

pracovníků příslušných odborů školství na krajském úřadě a magistrátu v Pardubicích. Především s nimi jsem konzultovala mnohé administrativní záležitosti, zejména týkající se výkaznictví.

Právě administrativu spojenou s managementem školy považuju za jednu z oblastí, které řediteli této (ale pravděpodobně i jakékoli jiné) školy zabírají nejvíce času. To koresponduje i s výzkumem Trnkové, Knotové a Chaloupkové, podle něhož je tato oblast nucenou prioritou pro téměř 70 % oslovených ředitelů. (Trnková, aj. 2010) V průběhu školního roku je třeba průběžně vypracovávat a odevzdávat různé výkonové a normativní formuláře. Ředitel málotřídní školy má jen minimální možnost některou z těchto aktivit delegovat na své zaměstnance. Velkou výhodou ostřešanské školy z hlediska ekonomické agendy je, že účetnictví pro školu zpracovává zkušená účetní s praxí v tomto oboru.

V oblasti personálního řízení ostřešanské školy se mi i z důvodu mnohých osobních vazeb osvědčuje spíše kolegiální a ne zcela formální přístup k ostatním pedagogickým pracovníkům i jiným zaměstnancům. S většinou zaměstnanců jsem se znala již z doby mého dřívějšího působení ve škole, takže se v tomto případě jedná o logický krok, který vyplynul ze situace. Seznámení a spolupráce s ostatními učitelkami pak proběhlo v podobném duchu. V teoretické části této závěrečné práce bylo zmíněno, že málotřídní školy často nabízejí částečné úvazky, protože někdy není možnost spolupracovat na úvazek plný. V Základní škole a mateřské škole Ostřešany je i z tohoto důvodu patrná určitá roztržičnost nepedagogických pracovníků. Je otázkou, zda by se jejich práce dala zefektivnit třeba spojením více úvazků pro jednoho zaměstnance, například místo dvou uklízeček na poloviční úvazek pouze jedna na celý úvazek, která by byla k dispozici v průběhu celého dne a mohla v některých činnostech vypomoci i pedagogickým pracovníkům (například pomoc při dohledu o přestávkách atd.).

3.4.2 Komunikace a vztah se zřizovatelem a rodiči

V teoretické části této závěrečné práce byla zmíněna důležitost dobrého vztahu a správně nastavené komunikace mezi školou a jejím zřizovatelem. To beze zbytku platí i pro malou venkovskou málotřídní školu v Ostřešanech. Vedoucí učitelka v mateřské škole a ředitelka ZŠ a MŠ Ostřešany trvale žijí v této obci, což má na komunikaci se zřizovatelem velký vliv. Existují totiž již dříve zmiňované osobní vazby a vzájemná komunikace se neodehrává pouze ve formální rovině. To umožnilo nastavit přímější formu komunikace, než tomu bylo v době, kdy školu vedl bývalý pan ředitel, který v Ostřešanech nežije. Byla to právě špatná a

nedostatečná komunikace se zástupci obce, která byla v době předchozího vedení školy vytýkána.

V současné době je vedení školy v úzkém kontaktu se zástupci obce (především s panem starostou a místostarostou). Tím, že žijeme ve stejné obci, máme více příležitostí k setkání. Můžeme tak konzultovat i různé maličkosti týkající se provozu a rozvoje školy a vzájemnou diskusí se obě strany snaží posouvat ostřešanskou školu stále dál. Příkladem může být operativní podání projektové žádosti o dotaci na školní sportoviště a venkovní učebnu. Vše bylo nejprve projednáno v neformální rovině při neformálním setkání ve stylu: „*Objevila se možnost požádat o dotaci na hřiště a venkovní učebnu, ale je na to málo času*“. Obě strany sdílely pro věc podobné nadšení a ve velmi krátké době se tak podařilo najít zpracovatele projektové dokumentace, žádosti o dotaci i případného dodavatele a bylo o dotaci požádáno.

Mnohé o vztahu ostřešanské školy s jejím zřizovatelem napoví i krátký rozhovor s panem starostou Josefem Vodrážkou realizovaný pro účely této závěrečné práce:

1. Jak důležité je pro vás, jako pro zřizovatele, udržení málotřídní školy v Ostřešanech?

Naše škola má v obci bohatou tradici. I v době, kdy bylo málo dětí, třeba v letech 2005 – 2008, jsme se snažili škole všemožně vyjadřovat podporu a pomáhat. Také jsme investovali nemalé prostředky do školní budovy. Je vidět, že děti, které v Ostřešanech chodí, nebo chodily do školy, mají podle mě pevnější vztah k obci. Je to patrné třeba ze vztahů bývalých žáků, kteří jsou teď už dávno dospělí. Často rádi vzpomínají na historky a zážitky ze školy. V obecní hospůdce je to jedno z častých témat starousedlíků. Dá se říct a věřím, že vazby a kamarádství, které vzniklo ve školce a pak i ve škole, vydrží po celý život. A to pomáhá udržet větší pospolitost místních lidí.

2. Jaké to podle vás přináší výhody, případně nevýhody, když je v obci vámi zřízená škola?

I když máme z Ostřešan do Pardubic dobré dopravní spojení a zajíždí k nám pravidelná linka MHD, velkou výhodou je to, že malé děti nemusí do školy dojíždět. Pak se také posilují ty vazby, o kterých jsem mluvil. Řekl bych, ale možná je to jen můj dojem, že děti z naší školy (obecně se to dá vztáhnout asi na všechny děti z venkovských škol) jsou trochu více zvyklé si spolu hrát a trávit volný čas než děti z velké školy ve městě. Určitou nevýhodou může být povinnost obce jako zřizovatele hradit škole některé její výdaje. Většina prostředků na provoz ale plyne ze státního rozpočtu, takže my to

vnímáme spíš tak, že dáváme z obce něco víc na přilepšenou. Navíc, v současné době je finanční situace obce velmi dobrá, takže tyto výdaje nejsou pro nás nějak limitující. Výhody tedy určitě převažují nad případnými „nevýhodami“.

3. Jak podle vašeho mínění ovlivňuje ostřešanská škola veřejný život v obci?

Už jsem o tom trochu mluvil v předchozích odpovědích. Škola má určitě pozitivní vliv i na dění v obci. V době před pandemickou krizí obec se svými spolky, případně ve spolupráci s dalšími subjekty pravidelně pořádala různé akce – obecní a školní ples, setkání s důchodci, dětský den, stezka odvahy, rozsvěcení vánočního stromu atd. Děti ze školky nebo ze školy pravidelně přispívají ke kulturnímu programu svým vystoupením. Je to někdy opravdu dojemná podívaná. Snad se situace brzy zase zlepší a bude možné tyto akce obnovit.

4. Myslíte si, že ZŠ v Ostřešanech (případně málotřídní školy obecně) nabízí srovnatelnou kvalitu vzdělání jako plně organizované městské školy?

Tohle ze svého pohledu nedokážu úplně posoudit, ale věřím, že ano. I s pomocí různých dotací se snažíme získat pro školu nějaké zajímavé investice. Ty pak pomáhají sice spíš s materiální stránkou fungování školy, ale podle mě může třeba nové vybavení tříd, vybudování venkovní učebny nebo hřiště pomoci zkvalitnit i samotnou výuku.

Komunikace s rodiči se také v mnoha případech odehrává spíše v neformální rovině. V tomto případě zde totiž existují dokonce i některé příbuzenské vazby. Školní rok 2020/2021 je i v tomto ohledu značně ovlivněný situací způsobenou koronavirovou pandemií. Regulérní školní docházka s klasickým rozvrhem byla realizovaná pouze do 13. října 2020. Následovala distanční výuka. Na konci září se tak uskutečnily dosud jediné třídní schůzky v tomto školním roce.

V tomto ohledu se ukazuje malý počet žáků ve škole jako výhoda. Je totiž možné nastavit individuální formu komunikace prakticky s každým žákem i s jeho rodiči. Ve škole s několika stovkami žáků by to bylo prakticky nemyslitelné. Konkrétním příkladem je třeba rozvážení pololetního vysvědčení žákům až domů. To se setkalo s kladnými reakcemi mnoha rodičů. Podobným způsobem se podařilo oslovit také rodiče potenciálních prvňáků a přímo jim zprostředkovat informace týkající se zápisu do první třídy v ostřešanské škole. Ředitelka školy a vedoucí učitelka ze školky osobně navštívily všechny rodiče předškolních dětí a přímo jim odpověděly na veškeré jejich dotazy. Přihlášku do první třídy ZŠ Ostřešany tak nakonec poslali i někteří rodiče dětí, u kterých se předpokládalo, že nastoupí spíše do školy ve městě.

K důležitým komunikačním kanálům mezi školou a rodiči patří i funkční webová prezentace školy. V lednu 2021 došlo ke spuštění nových webových stránek školy i školky, od kterých si vedení školy i učitelé slibují právě i zlepšení komunikace hlavně ve směru škola – rodiče – obyvatelé obce. Pravidelně zveřejňované aktuality pomáhají učitelům s předáváním důležitých informací, což je v této době nezbytné. V současné době jsou tak i na stránkách školy konkrétní informace k realizaci distanční výuky, k návratu dětí do školy a souvisejícímu testování atd.

3.4.3 Ovlivňování veřejného života v obci

V teoretické části této závěrečné práce bylo zmíněno, že málotřídní školy často plní funkci jednoho ze společenských center obce. Vedení i učitelé často realizují vybrané mimoškolní aktivity dětí, případně pomáhají s organizací akcí, které se v obci konají. Do značné míry je tomu tak i v případě ostřešanské málotřídky. Jde především o pravidelné akce pořádané v obci v průběhu celého roku jako je setkání seniorů, vítání občánků nebo rozsvěcení vánočního stromu. Pro tyto příležitosti učitelky ze školy (i ze školky) nacvičují krátké pěvecké nebo divadelní vystoupení v rámci doprovodného programu. Tato tradice je již pevně zakořeněná.

Mezi dětmi je oblíbené i tradiční spaní ve škole, kterému většinou předchází společné posezení i s rodiči a opékání buřtů na školní zahradě. V minulosti byly ve škole také občas pořádány přednášky s promítáním pro rodiče a děti. Jejich tématem byly třeba i zajímavé cestovatelské počiny nebo prezentace nevšední profese některého z obyvatel Ostřešan. Pokud se podaří zrealizovat venkovní učebnu/altán budou se tyto akce moci obnovit v krásném prostředí školního parku. V současné době, kdy je kvůli pandemii omezeno setkávání lidí, je však organizace veškerých akcí pozastavena.

Jednu tradiční společnou aktivitu však bylo možné zorganizovat i zrealizovat i v této době. Jedná se o společný sběr starého papíru v obci. Ke škole je vždy v průběhu září ve spolupráci s Technickými službami města Pardubice přistaven kontejner na starý papír. V obecním zpravodaji je uvedena informace pro občany o sběru papíru pro děti. Tato informace je i několikrát vyhlášena prostřednictvím obecního rozhlasu. Každoročně se tak podaří získat nějaké peněžní prostředky, které se pak využijí pro nákup školních pomůcek, her nebo sladkostí pro děti ze školy i mateřské školky.

Ředitel školy i vedoucí učitelka ze školky pravidelně přispívají svými články do obecního zpravodaje, který vychází dvakrát ročně a je následně zdarma distribuován do všech poštovních schránek obyvatel obce. Škola má tak i tuto možnost oslovit občany a zprostředkovat jim touto formou dění a plány ve škole. Většinou se jedná o shrnující informace o tom, jak probíhalo uplynulé pololetí, jakých akcí se děti ze školy účastnily, případně co je v blízké době čeká. Jak již bylo uvedeno, prakticky veškeré veřejné aktivity jsou v současné době pozastaveny. Jakmile se však společenský život opět rozběhne, kolektiv žáků a učitelů ZŠ a MŠ Ostřešany bude opět připravený život v obci po této stránce obohatit.

3.4.4 Nastavení vyučovacího procesu

Z charakteristiky ŠVP ZŠ Ostřešany - Naše škola vyplývá, že se škola v oblasti budování jednotlivých kompetencí svých žáků zavazuje zapojovat do výuky problémové vyučování, pozorování nebo experiment. Žáci mají mít možnost ve vhodných případech realizovat vlastní nápady a náměty. Deklaruje se zde také snaha o postupný přechod ke kooperativní výuce nebo důraz na prožitkové vyučování. Žáci mají mít možnost podílet se na tvorbě pravidel ve třídách. (ZŠ a MŠ Ostřešany 2021a)

Na základě pozorování a komunikace mezi členy pedagogického sboru, jehož jsem sama členkou, jsem se pokusila popsat klasický způsob vedení vyučovacích hodin jednotlivých učitelek. Pro účely tohoto popisu jsem je pojmenovala jako učitelka A, učitelka B a učitelka C. Každá z nich má jiné zkušenosti a svůj systém vedení hodiny, využívání výukových metod a přístupu k žákům.

Tvoření rozvrhu hodin u málotřídních škol je často z různých důvodů komplikovanější (spojené ročníky, neúplné úvazky) než u klasických plně organizovaných škol. V případě ostřešanské školy jsou tak navíc některé předměty vyučovány spojením i jiných ročníků – například pro výuku hudební a výtvarné výchovy je spojen 1. – 3. ročník. V praxi to znamená, že všechny tři učitelky učí v obou spojených třídách, tj. všechny ročníky.

Učitelka A je třídní učitelkou prvního a druhého ročníku. Do ZŠ Ostřešany nastoupila v srpnu 2020 po mateřské dovolené. Pracuje zde na plný úvazek, navíc zpravidla každý týden odučí 2 přespočetné hodiny. Ze své předchozí praxe má zkušenosti s výukou na prvním stupni ZŠ, ne však s výukou na málotřídní škole. Nicméně sama málotřídní školu absolvovala. Vyučuje všechny předměty v 1. a 2. ročníku kromě prvouky, hudební výchovy a pracovních činností.

Dále vyučuje anglický jazyk pro 3. – 5. ročník, ve stejných ročnících vyučuje i výtvarnou výchovu. Ve třídě pro 1. a 2. ročník je klasické uspořádání lavic. Napravo z pohledu učitelky sedí žáci prvního ročníku, nalevo pak druháci. Třída je poměrně velká, takže bylo možné v její zadní části vytvořit navíc z dalších lavic ještě kruh pro všechny děti ve třídě. Zde se odehrávají skupinové aktivity. Vedle kruhu je pak také koberec, který se rovněž používá ke společným aktivitám. Na přední stěně učebny je umístěná interaktivní tabule, promítá se sem také obraz z dataprojektoru na stropě. Na bočních stěnách jsou umístěné tematicky vhodné plakáty a nástěnky, na zadní straně je velká papírová loď s nápisem „*Všichni jsme na jedné lodi*“. Pro popis byla vybrána výuka matematiky ve spojeném 1. a 2. ročníku. Učitelka A rozdělila hodinu do několika fází:

1. Kontrola domácího úkolu – žáci v obou ročnících mají každý den malý domácí úkol, který má sloužit k procvičení a upevnění probíraného učiva. S žáky 1. ročníku probíhá kontrola hromadně, žáci 2. ročníku si kontrolují výsledky ve dvojicích. Problémové příklady při kontrole domácího úkolu u druhého ročníku jsou vysvětleny frontálně, protože se zde objevilo více chyb.
2. Výklad nového učiva – učitelka A se střídavě věnuje žákům 1. a 2. ročníku, realizuje to kombinací hromadné výukové formy (pro každý ročník odděleně) a zadáváním samostatné práce nebo samostatných úkolů (ve stylu: „*Podle příkladu, který jsme teď vypočítali, se podívejte na druhý příklad a zkuste ho podobně vypočítat sami. Za chvíli si společně zkontrolujeme postup a výsledek.*“). Takto se střídavě věnuje oběma ročníkům. Ve větší míře pracují samostatně žáci 2. ročníku.
3. Ke konci hodiny učitelka A pro oba ročníky znovu stručně shrne probíranou látku a zopakuje její hlavní principy.
4. Zhruba v posledních 3 minutách vyučovací hodiny učitelka A zadává, které příklady si žáci vypočítají za domácí úkol.

Učitelka B je zároveň ředitelkou školy, přímou pedagogickou činnost má tedy stanovenou na 12 hodin. Ve většině případů je každý týden realizovaná ještě jedna přespočetná hodina, tj. dohromady učí 13 hodin týdně. V ZŠ Ostřešany pracuje na pozici ředitelky od srpna 2020, kdy nastoupila po mateřské dovolené. V této škole však pracovala už v letech 2011 – 2014 jako vychovatelka ve školní družině a učitelka v mateřské škole. Navíc od narození žije v Ostřešanech a sama absolvovala první stupeň základní školy v místní máloučebnici. Učitelka B má vystudované učitelství pro střední školy, proto v současné době dokončuje rozšiřující studium učitelství pro 1. stupeň ZŠ. Má několikaletou praxi s výukou na střední i základní škole

(plně organizované), v málotřídní škole jako učitelka však zatím nikdy nepůsobila. V ZŠ Ostřešany vyučuje hudební výchovu a pracovní činnosti pro všechny ročníky, ve 3. – 5. ročníku pak matematiku, informatiku (pouze 5. ročník) a tělesnou výchovu.

Třída pro 3. – 5. ročník má také klasické uspořádání lavic. Ani zde nechybí v zadní části učebny koberec pro společné aktivity. Podél zadní stěny a stěny u okna jsou umístěné stolní počítače, které se využívají pro výuku, nutno však dodat, že jejich výkon už jen stěží odpovídá technickým požadavkům dnešních moderních aplikací. Stěny jsou pokryté nástěnkami, mapami nebo ilustracemi, které tematicky odpovídají učivu 3. – 5. ročníku. Ve předu je interaktivní tabule s dataprojektorem. V rohu učebny jsou na stojánku umístěné klávesy, které se využívají pro hodiny hudební výchovy.

Z předmětů, které vyučuje učitelka B, je z hlediska volby vhodných metod nejobtížnější výuka matematiky. Proto byla vybrána i pro studii pro účely této závěrečné práce. Jak bylo již uvedeno výše, všechny hodiny matematiky ve třídě pro 3. – 5. ročník jsou spojené. Učitelka B tedy tento předmět vyučuje v poměrně heterogenní skupině. Struktura klasické hodiny matematiky pro 3. – 5. ročník vypadá následovně.

1. Kontrola domácího úkolu (pokud byl zadáný). Učitelka B nezdává domácí úkoly každý den, ale minimálně dvakrát týdně, z toho vždy při páteční výuce, kdy je vyučována matematika i geometrie. Spolu s žáky projde hromadně výsledky úloh, které byly zadány. Pokud se v některé úloze nebo příkladu objeví větší množství chyb, je frontálně vysvětlený a vypočítaný znovu. Kontrola domácích úkolů většinou zabere 10 – 15 minut (podle počtu chyb) a slouží zároveň jako opakování probrané látky z minulé hodiny. V případě, že nebyl zadán žádný domácí úkol, je na začátek hodiny v obdobném časovém rozsahu vždy zařazena krátká rozvíčka z probrané látky. K aktivizaci žáků se osvědčilo například vzájemné zadávání příkladů mezi sebou, kdy učitelka B pouze určuje okruh zadávaných úloh nebo příkladů.
2. Výklad nového učiva nebo prohlubování znalostí z daného okruhu. Probrání jednoho samostatného okruhu z učebnice zabere většinou 2 – 4 vyučovací hodiny, proto je poměr výkladu a procvičování zhruba 1 ku 2. To znamená, že výklad probíhá většinou každou 3. – 4. hodinu, 2 – 3 hodiny mezi tím připadají na procvičování. Výklad nové látky je realizován frontálně a odděleně vždy pro jeden ročník. Nejvíce času se učitelka B věnuje žákům 5. ročníku, protože se jedná o nejpočetnější skupinu a při procvičování se snaží zapojit vždy všechny žáky.

3. V posledních minutách vyučovací hodiny se učitelka B vždy snaží zopakovat základní principy nově probraného učiva, případně se vrátit k nějakému komplikovanějšímu příkladu, na který spolu s žáky narazila při osvojování učiva. Někteří žáci mají občas problém výklad nebo obtížnější příklad pochopit. V tom případě učitelka B vyzve nadané žáky, aby se pokusili ostatním danou problematiku vysvětlit ze svého pohledu. Tento přístup slouží k aktivizaci žáků, kteří by se jinak mohli v tuto chvíli nudit. Osvědčila se možnost zapojení žáků vyššího ročníku pro vysvětlení příkladu žákům nižšího ročníku. Touto cestou se také buduje spolupráce mezi žáky a předáváním zkušeností, které je příznačné pro skupinové a kooperativní vyučování. Samotné zdůvodňování postupu u běžných úloh však vyžaduje od všech žáků.

Učitelka C je v ZŠ Ostřešany zaměstnaná na zhruba 50 % úvazek a vyučuje zbytek hodin, které z kapacitních důvodů nemohou pokrýt učitelky A a B. Do této školy nastoupila v srpnu 2018 jako čerstvá penzistka. Předtím prakticky celý profesní život vyučovala na prvním stupni plně organizované městské školy v Pardubicích. Má tedy bohaté zkušenosti v oblasti primárního vzdělávání. V málotřídce během své pedagogické praxe sice také učila, ale jen krátce po dobu zástupu za jiného učitele. V ZŠ Ostřešany vyučuje prvouku pro 1., 2. a 3. ročník, ostatní předměty vyučuje jen ve 3., 4. a 5. ročníku. Konkrétně je to český jazyk, přírodověda a vlastivěda. Níže bude podrobněji popsána výuka českého jazyka ve třídě se spojeným 3., 4. a 5. ročníkem. Učitelka C se po úvodním ověření absence držela následující struktury vyučovací hodiny:

1. Kontrola domácího úkolu. Učitelka C zkontrolovala vyplnění příslušného cvičení v učebnici, které bylo zadáno za domácí úkol. Různé domácí úkoly měly z předchozí hodiny zadané žáci všech ročníků ve třídě. Učitelka si udělala poznámku u žáků, kteří domácí úkol zpracovaný neměli. Hromadná kontrola zadaných cvičení neproběhla, protože bylo domluveno, že úkoly alespoň zběžně kontrolují rodiče a potvrzují jejich správnost svým podpisem.
2. Opakování poslední probrané látky. Učitelka C využívá aktivizující metody a pokládá dotazy na probíranou látku střídavě žákům všech ročníků. Vždy je dopředu upozorní, kterého ročníku se dotaz týká. Postupně jsou tímto způsobem zapojeni všichni žáci ve třídě. Když některý ze žáků nezná odpověď na učitelčin dotaz (nebo odpoví nesprávně), vyvolá se stejným dotazem jiného žáka daného ročníku. Tím, že jsou zapojováni žáci z jednotlivých ročníků střídavě a průběžně, nenastane situace, kdy by nemuseli dávat pozor. Otázky na jednotlivé ročníky se totiž střídají zhruba po minutě.

3. Výklad nového učiva. Je uskutečňován frontálním způsobem, žáci 4. a 5. ročníku zároveň pracují s textem. Učitelka C nejprve vyzve čtvrtáky a pátáky, aby si přečetli text v učebnici, který se týká probírané látky. Následně vysvětluje novou látku třetákům. Jakmile ukončí dílčí výklad probíraného jevu pro 3. ročník, vyzve tyto žáky k vyplnění prvního cvičení k probrané látce v učebnici. Následně se podobným způsobem věnuje dalším dvěma ročníkům. Zde je třeba připomenout, že ve 4. ročníku jsou pouze 2 žáci, kteří jsou obecně nadanější, než žáci v 5. ročníku. Ten je navíc mnohem početnější, navštěvuje ho 10 žáků. I z tohoto důvodu se učitelka C věnuje pátákům podstatně delší dobu.
4. Výklad nového učiva následně plynule přechází v jeho procvičování a upevňování. To je realizováno především samostatnou prací (hlavně u 3. a 4. ročníku), žáci 5. ročníku vyplňují některé úlohy hromadně. Kontrola samostatně vyplněných cvičení probíhá hromadně.
5. V posledních 5 minutách vyučovací hodiny učitelka C zopakuje hlavní body nově probrané látky a zkouší získat zpětnou vazbu od žáků, aby zjistila, do jaké míry nové učivo pochopili. Protože během hodiny s žáky nestihla projít všechna cvičení, která plánovala, mají děti zbytek dodělat za domácí úkol. Jedná se o jedno, případně dvě cvičení pro každý ročník.

3.5 Specifické nastavení distanční výuky

Ve druhém pololetí školního roku 2019/2020 byla distanční výuka realizovaná formou zadávání úkolů. Ty byly většinou v papírové podobě a učitelé je v pravidelných intervalech hromadně distribuovali dětem domů do schránek. Příležitostně byly realizovány individuální konzultace přes aplikaci Skype. Je nutné dodat, že v tomto školním roce (tedy 2019/2020) ještě nebyla distanční výuka povinná. Od následujícího školního roku již bylo nutné řešit distanční výuku více systémově právě i vzhledem k tomu, že už je nyní povinná. Od října 2020 je tedy realizována přes aplikaci MS Teams. Byly nastaveny zvláštní skupiny pro každý ročník a vyučování konkrétního předmětu tak probíhá vždy právě pro jeden samostatný ročník. To je rozdíl oproti prezenční výuce, která probíhá vždy pro dva nebo tři ročníky pohromadě.

Během distanční výuky se pravidelně vyučují pouze hlavní předměty, tj. český jazyk a literatura, matematika a angličtina. Příležitostně je zařazen přírodovědný nebo vlastivědný blok. Na pracovní činnosti jsou zadávány měsíční projekty, které následně žáci předkládají vyhotovené. Občas je zařazený blok zpívání on-line s klavírním doprovodem. Vyučovací

hodina je zkrácena na 30 minut. Velkou pomoc pro učitelky přinesl nákup grafických tabletů (tabulek), které po připojení k počítači nahrazují tabuli. Je tak možné žákům mnohem pružněji psát, malovat a znázorňovat probíranou látku. Uvedené poznámky je v případě potřeby možné zároveň ukládat.

S ostatními učitelkami situaci kolem distanční výuky pravidelně konzultujeme a snažíme se společně řešit průběžně vznikající problémy. Pro účely této závěrečné práce jsem se rozhodla realizovat krátký rozhovor s učitelkou A (třídní učitelka 1. a 2. ročníku) na téma problematika distanční výuky v ZŠ Ostřešany.

1. Jak vnímáš současné nastavení distanční výuky v ostřešanské škole?

Myslím, že funguje docela dobře, ale je jasné, že klasickou prezenční výuku nemůže nikdy plnohodnotně nahradit. Hlavně u těch „mých“ prvňáčků je to nejvíce patrné. Rozdělení výuky na samostatné ročníky v distanční výuce považuju za nutný a logický krok, vůbec si nedokážu představit vyučovat on-line více ročníků najednou, jak jsme zvyklé při prezenční výuce.

2. Jaké problémy a komplikace ti znesnadňují práci v době distanční výuky?

Ze začátku trochu trvalo, než jsme si na tento styl výuky všichni zvykli. Také byl trochu problém s technickým vybavením, protože notebook, který jsem měla k dispozici po bývalé paní učitelce, byl už hodně zastaralý. Naštěstí se podařilo využít ministerskou dotaci a nakoupit nové, výkonné stroje. Podobná situace byla i u dětí, které si výukovou aplikaci instalovaly, kde bylo možné. Internetové připojení je dnes už běžné a dostupné, naštěstí neučíme v nějaké odlehle lokalitě se špatným signálem. Tohle všechno se postupem času prakticky vyřešilo. Následně se ale začaly objevovat spíše výchovné než technické problémy.

3. Máš na mysli problémy se soustředěním dětí nebo s plněním školních povinností?

Přesně tak. Ze začátku znamenala distanční výuka pro děti tak trochu i zpestření. Připojovaly se mnohdy i dlouho dopředu před hodinou, posílaly si mezi sebou vzkazy, obrázky. Prostě je bavila právě ta on-line forma, kterou jsou dnes děti válcované. V poslední době ale začínám spíš u některých dětí zaznamenávat to, že když se učí doma, nejsou tak zodpovědné jako ve škole. Když je rodiče nekontrolují, občas se přihlásí později do hodiny (nebo někdy dokonce vůbec), nebo častěji nemají třeba domácí úkol. Jako kdyby měly pocit, že učitelka na ně přes počítač domů nemůže. Jedná se hlavně o některé z těch starších dětí, které učím. Myslím, že všem prospěje, když se

zase brzy vrátíme do školy ke klasické prezenční výuce. Pak bude ale asi zase problém s testováním a nošením roušek a respirátorů. Je to hodně nestandardní a náročná doba.

3.6 Závěry a diskuze

V jednotlivých kapitolách praktické části této závěrečné práce byla v několika ohledech představena specifika málotřídní školy v obci Ostřešany. Byl popsán vznik a historický vývoj této instituce. Na příkladu konkrétní venkovské školy jsem také ukázala na poměrně častý obecný trend zastupitelů udržet v obci vlastní školu. Finanční požadavky na její provoz již v současné době nehrají takovou roli. Popsala jsem i způsob řízení školy a zmínila nezbytnost dobré a otevřené komunikace se zřizovatelem i rodiči, která může pomoci posouvat školu stále dopředu.

Na základě uvedeného popisu vzorových hodin se i v případě ZŠ Ostřešany potvrdil obecný fakt, že práce učitele v málotřídní škole je velmi náročná. Jako největší problém se jeví především roztržštěná pozornost učitele z důvodu spojených ročníků v jedné třídě. Z důvodu nehomogenních skupin ve spojených třídách nelze vždy zaručit rovnoměrnou „péči“ pro žáky všech ročníků ze strany učitele. Tato skutečnost je však na druhé straně vykompenzována tím, že žáci v málotřídní škole se mnohem lépe a přirozenější cestou učí spolupráci, vzájemné toleranci i samostatnosti. Lze to vypořádat i na konkrétním případě ostřešanské málotřídky. Oproti plně organizované škole jsou totiž vazby žáků z různých ročníků mnohem pevnější a nezřídka spolu v těchto formálně utvořených školních skupinách realizují i mimoškolní volnočasové aktivity.

Obecným pedagogickým trendem je zařazování různých alternativních metod a forem k obohacení klasické informačně-receptivní frontální výuky. V případě málotřídní školy vycházejí některé tyto přístupy ze samotné podstaty organizace této instituce. Jedná se například o zařazování určitých prvků skupinové a kooperativní výuky. Osvědčilo se to třeba u učitelce C při zadávání přírodovědných a vlastivědných projektů. Výhodou oproti plně organizované škole je v tomto případě menší počet žáků v jednotlivých ročnících. Je tedy možné vytvořit skupiny napříč ročníky, které dokáže metodicky vést jedna učitelka. I v tomto případě to však na učitele klade značné nároky ohledně dokonalé přípravy.

V poslední době se také stále více volá po zařazování různých aktivizačních metod. I přes snahu všech učitelů ostřešanské málotřídky jsou zde v této oblasti patrné určité rezervy. Do jisté míry

je to způsobené již výše zmíněným rozdrobením pozornosti učitelky mezi více spojených ročníků. Jsou pod určitým tlakem, aby vůbec stihly probrat a upevnit celé penzum předepsaného učiva pro daný ročník. Umělé zařazování aktivizačních metod jim podle nich spíše ztěžuje dosažení tohoto cíle. Trochu jednodušší situaci mají v tomto směru učitelky B a C, které vyučují hlavně starší ročníky. Zde se občas daří zařazovat například diskusní metodu (zejména učitelka C), kdy se formou zjednodušeného „sokratovského“ dotazování a diskuze snaží žáky nasměrovat ke správnému řešení. Učitelka C se například před výkladem problematiky vyjmenovaných slov ptá: *„Je pravda, že po písmenu B se vždy píše YPSILON? Znáte nějaké slovo, ve kterém se po B píše I? Jak myslíte, že se to pozná? Nebylo by jednodušší, kdyby pro to existovalo nějaké pravidlo a proč?“ Zkuste se sousedem vymyslet nějaké takové pravidlo.* Učitelky A a B využívají aktivizační metody spíše intuitivně a nahodile. Souvisí to pravděpodobně s dosavadním nedostatkem zkušeností s výukou na málotřídní škole. V této oblasti spatřuji prostor pro postupné cílenější zařazování předem připravených aktivizačních metod, které půjde ruku v ruce s načerpanými zkušenostmi. Pomoci zde bezesporu může i další vzdělávání pedagogů.

K aktivizaci žáků může přispět i výuka v netradičním prostředí. Jednou z největších obecných výhod málotřídních škol bývá často zmiňované rodinné prostředí a větší semknutost školy s obcí nebo místní komunitou. Stejně tak je tomu i v případě ZŠ Ostřešany, která má velkou podporu ze strany představitelů obce (zřizovatele). Umístění zdejší málotřídky, která je situovaná v rozlehlém parku, přímo vybízí k vybudování venkovní učebny/altánu. Jak bylo již zmíněno výše, ve školním roce 2020/2021 byla proto za přispění zřizovatele podána žádost o dotaci na výstavbu jak venkovní učebny, tak i multifunkčního hřiště s atletickou dráhou. Realizace těchto záměrů by výrazným způsobem obohatila výuku takových předmětů, jako je přírodověda, vlastivěda, hudební výchova, tělesná výchova. Venkovní učebna by mohla sloužit prakticky všem předmětům a navíc by mohla být využita i pro různé přednášky pro děti i rodiče, případně všechny obyvatele obce. Zde je prostor pro větší využitelnost místní školy a jejího zázemí pro celou obec Ostřešany. Do budoucna se také uvažuje o vybudování samostatné třídy pro žáky prvního ročníku. To je však do určité míry podmíněné příznivou demografickou situací v obci a s tím souvisejícím dostatečným počtem prvňáčků, aby byla samostatná třída udržitelná. Opět je zde však patrná podpora ze strany zřizovatele, protože zastupitelé obce se i k případnému částečnému dofinancování rozpočtu školy kvůli nižšímu průměrnému počtu žáků ve třídě rozhodně nestaví odmítavě.

Z výše uvedených faktů tak vyplývá i v obecné rovině to, že pro efektivní fungování málotřídní školy je velmi důležitá podpora ze strany zřizovatele (ve většině případů se jedná o místní samosprávy). S pomocí představitelů obce mohou málotřídní školy skutečně vzkvétat například i po materiální stránce (zde jsou často málotřídky hodnoceny jako spíše zastaralé a nedostatečně vybavené v porovnání s velkými školami) a nabízet alternativu k plně organizovaným školám. Velký potenciál v této oblasti osobně spatřuju i u ostřešanské málotřídky. Zdá se, že tento trend obecně platí i pro ostatní zřizovatele málotřídních škol. Z již výše zmíněného výzkumu Trnkové, Knotové a Chaloupkové z let 2007 – 2009 totiž vyplívá snaha udržet málotřídní školy v obci navzdory občasným tlakům na jejich zrušení ze strany krajské samosprávy. „*Jednotliví zřizovatelé však mají zájem na existenci školy v obci, i když je málotřídní a jsou ochotni školu finančně zabezpečit, dostane-li se pod stanovený limit žáků*“ (Trnková, aj. 2010, s. 63).

4. ZÁVĚR

Z vlastní zkušenosti mohu potvrdit náročnost úlohy začínajícího ředitele a zároveň učitele. V ještě větší míře to platí pro málotřídní školu, která se navíc oproti plně organizované škole vyznačuje mnohými specifiky. Největší rozdíl a zároveň problém spatřuji v organizaci výuky spojených tříd o více ročnících. Domnívám se, že právě spojená výuka více ročníků představuje největší výzvu pro učitele na málotřídkách. Správná volba vhodných pedagogických metod a vhodné uspořádání organizačních forem výuky se jeví jako jeden ze základních předpokladů efektivního pedagogického procesu. Pro zařazování většího množství aktivizujících prvků pro žáky ve výuce je však třeba bohatých zkušeností s touto formou vzdělávání. Odchod dvou zkušených pedagogů ze školy v Ostřešanech tak nebylo jednoduché zcela bez následků překlenout. Na druhou stranu to pro zdejší málotřídku může (a pevně věřím, že bude) znamenat určitou formu obrody a osvěžení z poněkud rigidního stavu v posledních letech. Věřím, že se podaří udržet nově nastolený trend v podobě otevřené a konstruktivní komunikace školy se zřizovatelem, rodiči žáků i ostatními obyvateli obce.

Na příkladu málotřídní školy v obci Ostřešany jsem se snažila ukázat, že v tomto typu školy je možné žákům (i jejich rodičům) nabídnout jistou alternativu k převládající, tradičně organizované výuce. Ta spočívá především v rodinném prostředí a faktu, že není vnímána jako pouhá vzdělávací instituce. Škola je často jedním ze společenských center obce, navazují a posilují se zde společenské vazby místních obyvatel. Výše interpretované dostupné výsledky šetření porovnávající kvalitu vzdělávání v málotřídní a plně organizované škole navíc ukázaly, že neexistuje žádný důkaz, který by svědčil v neprospěch málotřídek. V kreativitě a samostatnosti svých absolventů dokonce málotřídky prokazatelně často získávají navrch. V současné době je už doba, kdy byl největší tlak na postupné rušení málotřídních škol, pravděpodobně minulostí, ale tyto školy musí stále bojovat o svou přízeň. Jsem přesvědčena, že tento boj bude jak v Ostřešanech, tak i v ostatních regionech úspěšný a potvrdí se jejich nezastupitelnost.

Seznam použitých zdrojů

- BURÝŠKOVÁ, J., 2012. *Specifika kvalit učitele malotřídní školy a jeho profesní příprava (Diplomová práce)* [online]. [vid. 4. 4. 2021]. Dostupné z: <https://is.cuni.cz/webapps/zzp/detail/95467>
- KALHOUS, Z., OBST, O. a kol., 2002. *Školní didaktika*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-253-X
- LACINA, L., KOTRBA, T., 2015. *Aktivizační metody ve výuce. Příručka moderního pedagoga*. Třetí vydání. Brno: Barrister & Principal. ISBN 978-80-7485-043-1
- MACHOTKOVÁ, I., 2020. *Kooperativní výuka na malotřídní škole (Diplomová práce)* [online]. [vid. 5. 4. 2021]. Dostupné z: <https://dspace.cuni.cz/handle/20.500.11956/117396>
- MAŇÁK, J., ŠVEC, V., 2003. *Výukové metody*. Brno: Paido. ISBN 80-7315-039-5
- MUSIL, F., 1958. *Organizace a formy vyučování na málotřídních školách*. Praha: SPN.
- PETTY, G., 2002. *Moderní vyučování*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-681-0
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J., 2009. *Pedagogický slovník*. 6. aktual. a rozš. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-647-6
- PRŮCHA, J., 2012. *Alternativní školy a inovace ve vzdělání*. Vyd. 3., aktualiz. Praha: Portál. ISBN 978-80-718-999-4
- SKUTIL, M., 2011. *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-778-7
- TRNKOVÁ, K., KNOTOVÁ, D., CHALOUPKOVÁ, I., 2010. *Málotřídní školy v České republice*. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-204-8
- TUPÝ, K., 1978. *K didaktickým problémům málotřídních škol*. Praha: SPN.
- VÁCLAVÍK, J., 2015. *Almanach školy v Ostřešanech*. Ostřešany.
- VALACHOVÁ, P., 2005. *Málotřídní školy, minulost a současnost*. In: *Učitelské noviny* [online]. [vid. 3. 4. 2021]. Dostupné z: <http://www.ucitelskenoviny.cz/?archiv&clanek=3465>
- VALIŠOVÁ, A., KASÍKOVÁ H., 2012. *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-7518-0
- VAŠUTOVÁ, J., 2007. *Být učitelem: co by měl učitel vědět o své profesi*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta. ISBN 978-807-2903-252.
- VOMÁČKA, J., 1995. *Málotřídní školy. Nástin pedagogické problematiky*. Liberec: TU. ISBN 80-7083-170-7
- Vyhláška č. 48/2005 Sb. o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění školní

docházky. In: *Sbírka zákonů České republiky* [online]. 2005 [vid. 3. 4. 2021]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/dokumenty-3/vyhlasky-ke-skolskemu-zakonu>

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). In: *Sbírka zákonů České republiky* [online]. 2004 [vid. 3. 4. 2021]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/dokumenty-3/skolsky-zakon-ve-zneni-ucinnem-od-25-8-2020>

Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů. In: *Sbírka zákonů České republiky* [online]. 2004 [vid. 2. 4. 2021]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/38850/>

ZATLOUKAL, T., 2016 a. Malotřídní základní školy z pohledu České školní inspekce (PPT prezentace) In: *malotridky.eduin.cz* [online]. [vid. 6. 4. 2021]. Dostupné z: https://malotridky.eduin.cz/wp-content/uploads/sites/54/2016/05/Zatloukal_Vysledky_CSI_malotridky.pdf

ZATLOUKAL, T., 2016 b. Malotřídní základní školy z pohledu České školní inspekce. In: *Řízení školy* [online]. [vid. 6. 4. 2021]. Dostupné z: <https://www.rizeniskoly.cz/cz/casopis/rizeni-skoly/malotridni-zakladni-skoly-z-pohledu-ceske-skolni-inspekce.m-2839.rtf>

ZORMANOVÁ, L., 2015. Problematika málotřídních škol. In: *Metodický portál RVP* [online]. [vid. 4. 4. 2021]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/a/15797/19727/PROBLEMATIKA-MALOTRIDNICH-SKOL.html/?rate=1>

ZŠ a MŠ OSTŘEŠANY, 2021a. *Oficiální stránky ZŠ a MŠ Ostřešany*. [online]. Dostupné z: <https://www.zsostresany.cz/>

ZŠ a MŠ OSTŘEŠANY, 2021b. *Školní vzdělávací program ZŠ Ostřešany – Naše škola* [online]. [vid. 10. 4. 2021]. Dostupné z: <https://www.zsostresany.cz/zakladni-skola/dokumenty-a-formulare-zs/skolni-vzdelavaci-program-zs-4.html?kshow=4>