



Pedagogická
fakulta
Faculty
of Education

Jihočeská univerzita
v Českých Budějovicích
University of South Bohemia
in České Budějovice

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
Pedagogická fakulta
Katedra pedagogiky a psychologie

Diplomová práce

Rodičovský postoj k malotřídním školám

Vypracoval: Vítek Morávek, DiS.
Vedoucí práce: Mgr. Josef Nota, Ph.D.

České Budějovice 2018

Prohlášení

Prohlašuji, že svoji diplomovou práci jsem vypracoval samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své diplomové práce, a to v nezkrácené podobě, elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

V Českých Budějovicích, 26. června 2018

.....

Poděkování

Velmi děkuji doc. Mgr. Josefovi Notovi, Ph.D. za vstřícný přístup, otevřenost a cenné rady při vedení mé diplomové práce. Dále své rodině za podporu v průběhu celého mého studia. Nakonec chci poděkovat všem účastníkům výzkumu za jejich spolupráci a ochotu s realizováním tohoto výzkumu.

Abstrakt

Tato diplomová práce popisuje rodičovský postoj k malotřídním školám. Snaží se získat poznání o kritériích rodičovských rozhodování při výběru školy, názoru na pozitiva a negativa, která přináší dětem prostředí malotřídních škol a vlivu venkovského prostředí na jejich děti. Dále se snaží zjistit postoj rodičů k více ročníkům v jedné třídě, jejich názor na malý počet dětí v jedné třídě a jejich pohled na malotřídního učitele. Také je zde uplatněn můj osobní postoj učitele malotřídní školy k názorům rodičů. Zaměřuji se na jejich otevřenost, informovanost a upřímnost. Práce je rozdělena do dvou částí. Teoretická část diplomové práce se nejdříve zabývá teorií i současností malotřídních škol, specifiky ve vyučování na malotřídní škole, charakterizuje školní třídu, učitele i ředitele. Dále popisuje malotřídní školu jako součást venkova, přibližuje přestup žáků na plně organizovanou školu, nastiňuje problematiku malotřídních škol v zahraničí a charakterizuje postoje a kritéria rozhodování rodičů. Ve výzkumné části je představena použitá metodologie. Dále vyhodnocení sedmi polostrukturovaných rozhovorů s osmi respondentkami, z kterých jsou dle mého názoru uvedeny nejpodstatnější úryvky. Tyto úryvky jsou doplněny osobním komentářem. Následně jsou přiblíženy závěry vycházející z těchto rozhovorů, které se snaží objasnit, jaké postoje zaujímají rodiče vůči malotřídním školám.

Klíčová slova: postoje, malotřídní škola, kritéria rozhodování, rodič

Abstract

This thesis describes parental attitude towards small-scale schools. Its aim is to investigate the criteria which parents use when selecting a school; the advantages and disadvantages of such schools, the rural environment, and its effect on their children. The structure of the paper moves from the past to the present, dealing with the history and present of state small-scale schooling, and its teaching specifics. In doing so, it characterizes small-scale classes, its teachers, and management. It also discusses problematics with pupil transfer (from small-scale to larger scale schools). In addition to which, through the use of qualitative study (seven semi-structured interviews with 8 respondents), this paper also investigates parents' opinions on: pupils from different grades being taught in one class (mixed levels); the number of pupils in a class (small-scale classes); attitudes towards teachers of small-scale classes (teaching methods). In addition to which, my experience gained by working with parents (as a teacher in a small-scale setting) will also be used in my analysis. This should provide further insight into parental criteria selection.

Key words: attitudes, small-scale schools, decision criteria, parent

OBSAH

ÚVOD	8
1 MALOTŘÍDNÍ ŠKOLA – definice pojmu	9
1.1 Historie	9
1.2 Současná malotřídní škola	11
1.3 Specifika ve vyučování na malotřídní škole	12
1.3.1 Metody a formy práce	13
1.4 Školní třída na malotřídní škole	16
1.5 Učitel na malotřídní škole	17
1.6 Ředitel malotřídní školy	18
1.6.1 Osobnostní předpoklady ředitele	18
1.6.2 Vztah ředitele se svým zřizovatelem	19
1.6.3 Vztah ředitele se školskou radou	19
1.6.4 Vztah ředitele školy se státní správou	20
1.6.5 Ředitel a jeho pedagogický sbor	20
1.6.6 Oblasti činností ředitelů malotřídních škol	21
1.7 Malotřídní škola jako součást venkova	21
1.8 Přestup žáků na plně organizovanou školu	22
1.9 Malotřídní školy v zahraničí	23
2 POSTOJE K MALOTŘÍDNÍ ŠKOLE	25
2.1 Vysvětlení pojmu	25
2.2 Postoje rodičů	25
2.3 Kritéria rozhodování	26
PRAKTICKÁ ČÁST	28
3 TÉMA PRÁCE A CÍL	28
3.1 Výzkumný problém	28
3.2 Výzkumné okruhy	28
4 METODIKA VÝZKUMU	29
4.1 Charakteristika respondentů	30
4.2 Sebereflexe vedení rozhovorů	32
5 VYHODNOCENÍ ROZHOVORŮ	34
5.1 Kritéria rozhodování	34
5.1.1 Předsudky a pomluvy	34

5.1.2	Neznalost a obavy.....	35
5.1.3	Dítě a kamarádi.....	37
5.1.4	Náhoda.....	37
5.1.5	Zkušenosti.....	38
5.1.6	Jednoduchost a doprava.....	39
5.1.7	Škola.....	40
5.1.8	Různorodé.....	41
5.2	Přestup.....	42
5.3	Počet dětí.....	43
5.4	Rodinné prostředí.....	45
5.4.1	Neformálnost prostředí.....	45
5.4.2	Učitel a žák.....	46
5.4.3	Kolektiv.....	47
5.4.4	Venkov.....	48
5.5	Učitel na malotřídní škole.....	49
5.6	Venkovské a městské prostředí.....	51
5.6.1	Každý se zná s každým.....	51
5.6.2	Zapojení se.....	52
5.6.3	Školka.....	53
5.6.4	Materiálno.....	53
5.6.5	Vliv prostředí.....	54
5.6.6	Akce.....	55
5.7	Více ročníků pospolu.....	55
5.8	Očekávání od školy.....	57
5.9	Prostředí školy.....	58
5.10	Bezpečnost.....	60
5.11	Vedení.....	63
6	VYHODNOCENÍ VÝZKUMU.....	65
6.1	Výzkumný problém.....	65
6.2	Výzkumné okruhy.....	65
7	DISKUZE.....	69
	ZÁVĚR.....	74
	Seznam zdrojů.....	78
	Seznam příloh.....	81

ÚVOD

Vzhledem k tomu, že již dlouhou dobu učím na malotřídní škole, je mi téma mé diplomové práce velmi blízké a mohl jsem na něj pohlížet i z vlastní zkušenosti. Malotřídní školy byly a jsou nedílnou součástí sítě českých základních škol. Z minulosti víme, že se malotřídní školy vyskytovaly hlavně na vesnicích, kde malý počet žáků neumožňoval zřídit samostatné třídy pro každý ročník prvního stupně základní školy a tato skutečnost přetrvává i do současnosti.

Současné malotřídní školy se téměř každý rok potýkají s problémem odlivu žáků do plně organizovaných městských škol. Některé malotřídní školy se snaží tuto skutečnost řešit přechodem k alternativním metodám výuky, jiné hledají další možnosti, jak školu zatraktivnit. Mým cílem však bylo zjistit rodičovský postoj k malotřídním školám a definovat kritéria jejich rozhodování, která se mohou využít při utváření strategie školy k získávání nových žáků.

Rozborem daného tématu bych tedy rád pronikl do problematiky postojů rodičů k malotřídním školám, abych popsal, co se skrývá za možnou rodičovskou volbou či odmítnutím právě malotřídní školy. Některými svými návrhy a postřehy bych také chtěl pomoci ředitelům malotřídních škol k ovlivnění postojů rodičů předškoláků. Snažil jsem se napsat tuto práci na základě studia různých literárních pramenů – odborné literatury, časopisů a internetových zdrojů.

V teoretické části své diplomové práce jsem nejprve popsal problematiku malotřídních škol. Bohužel jsem zjistil, že několik málo autorů, kteří se zabývají problematikou malotřídních škol, nevymezuje jasně všechna její specifika. Proto jsem se rozhodl s těmito specifiky pracovat v jednotlivých kapitolách, protože je považuji za důležitá. Snažil jsem se objasnit i rozdíly mezi malotřídní a plně organizovanou školou.

Postoj k malotřídní škole je velmi důležitou kapitolou, neboť přímo souvisí s tématem mé diplomové práce. Dále jsem tedy definoval pojem postoj, zjišťoval jsem, jak postoje vznikají, uvedl jejich základní druhy a znaky a zamyslel se nad tím, k čemu nám postoje slouží. Formou polostrukturovaných rozhovorů jsem zjišťoval postoje rodičů k malotřídní škole, které jsem zpracoval v teoretické části své diplomové práce.

TEORETICKÁ ČÁST

1 MALOTŘÍDNÍ ŠKOLA – definice pojmu

Za malotřídní školu můžeme považovat takovou základní školu, „v níž jsou alespoň v jedné třídě vyučování společně žáci z více ročníků“ (Průcha, 2012, str. 68).

V České republice může být touto formou organizováno vyučování pouze na I. stupni základní školy. Podle stávající legislativy se jedná o typ neúplně organizované základní školy (Zákon č. 561/2004 Sb.). Abychom mohli mluvit o neúplně organizované škole, musí to být škola pouze s I. stupněm, která má méně než pět tříd a alespoň v jedné třídě musí být vyučování jedním učitelem žáci dvou nebo i více ročníků. Tyto třídy se pak označují jako spojené ročníky, v zahraničí pak smíšené nebo kombinované třídy (Knotová; Trnková, 2010).

Malotřídní školy dělíme na:

- jednotřídní, taková škola je tvořena jednou třídou prvního stupně a má nejméně 10 žáků ve třídě.
- dvoutřídní, se kterými se v naší republice setkáváme nejčastěji, a kterých je u nás téměř polovina ze všech malotřídních škol (Emmerová, 2000), taková škola je tvořena dvěma třídami prvního stupně. Tyto školy mají nejméně 12 žáků v průměru na jednu třídu.
- trojtřídní, taková škola je tvořena třemi třídami prvního stupně a má nejméně 14 žáků v průměru na jednu třídu.
- se čtyřmi a více třídami prvního stupně, taková škola má nejméně 15 žáků v průměru na jednu třídu. (Zákon č.561/2004 Sb.)

1.1 Historie

Názory na malotřídní školy se v průběhu jejich existence měnily. Tyto školy musely v průběhu času mnohokrát bojovat o přežití a obhájit si své právo na existenci, ať už důvody pro jejich neexistenci vycházely z hledisek ekonomických, pedagogických nebo populačních.

Po zavedení povinné školní docházky roku 1774, začaly vznikat první elementární školy, které byly organizované jako malotřídní. Z důvodu nedostatku učitelů a často i nevhodných prostor bylo v jedné třídě umístěno velké množství žáků. Ve třídě mohlo být až osmdesát žáků na jednoho učitele.

Roku 1868 byl vydán zákon, který zrušil právo církve na kontrolu a řízení škol. Školy mohl zřizovat pouze stát a obce (Walterová, 2004).

Postupem času se podařilo vybudovat celkem hustou síť elementárních škol, které byly zřizovány všude tam, kde bylo zapsáno více jak čtyřicet dětí na jednu třídu. V této době se nerozlišovaly pojmy plně a neúplně organizovaná škola. Zlom nastal až roku 1869, kdy se završil vývoj modelu základní školy prostřednictvím Gasnerovy reformy, ve školském zákoně se poprvé objevil termín malotřídní škola a školní docházka byla prodloužena na osm let. Zajímavé je, že přestože byly úplné školy vzácnou výjimkou a vzdělávání zajišťovaly pouze malotřídní školy, při porovnávání gramotnosti obyvatelstva v roce 1900, se Češi v rámci rakousko-uherské monarchie umístili na prvním místě. V tomto roce 94,6% obyvatel starších 11 let předstihlo v gramotnosti dokonce i Němce o 1,5%. Přičemž gramotnost venkovského a městského obyvatelstva byla srovnatelná (Trnková, 2010; Walterová, 2004).

Tato z dnešního pohledu nevyhovující podoba vzdělávání žáků přetrvávala až do první poloviny 20. století. Po vzniku samostatného Československa byly kladeny větší nároky na celkovou úroveň vzdělání, což se začalo odrážet už v primárním školství. Moderní doba přinesla spoustu změn. V roce 1922 vznikl „Malý školský zákon“, který upravoval počty žáků ve třídách obecních škol. Když se jednalo o jednotřídku, mohl být maximální počet žáků šedesát pět na třídu. Tento poválečný zákon stále ještě nesliboval učitelům velké úlevy.

V nadcházejících třicátých letech minulého století se počty žáků ve třídách opět snižovaly, v roce 1935 na pouhých padesát žáků v jednotřídních školách. V této době měly malotřídní školy zvláštní učební osnovy, ve kterých byl krácen vyučovací obsah, děti nejbližšího věku se učily v odděleních. Tyto školy byly umístěny na venkově, a vzhledem k tomu, že obyvatelstvo nepřikládalo vzdělání příliš velkou váhu, nebo nemělo možnost zajistit svým potomkům pokračovat ve vzdělání na vyšším typu školy, byly tyto školy označeny jako školy, které poskytují méně kvalitní vzdělání.

Po druhé světové válce prošly malotřídky několika změnami. Pokud v jednotřídní škole klesl počet pod dvacet žáků, měla se zrušit. Podle nového zákona musel mít každý ročník své oddělení a nesměly se mu krátit osnovy. Bylo to historicky významné rozhodnutí. V té době se nesměly spojovat sousední ročníky a také bylo zavedeno rozšířené vyučování. Učitel měl prodloužený úvazek o 6 – 10 hodin a mohl tak některé ročníky vyučovat samostatně.

V 60 - 70. letech bylo mnoho škol zrušeno, některé hlavně pro nevyhovující podmínky (chyběla tělocvična, jídelna, škola byla vytápěna lokálně, neměla splachovací záchody, apod.). Různily se však i názory mezi pedagogy a školskými politiky. Malotřídky měly zkrátka řadu zastánců, ale i odpůrců. Velké téma do diskuze mohla být i nedostatečná příprava učitelů na pedagogických fakultách na výuku v těchto školách (Trnková, 2010).

Se změnou politické situace po roce 1989 se samostatné obce mohly stát zřizovatelem školy a obnovit tak tradici venkovských škol. Řada obcí nové možnosti využila a v letech 1990 -1996 bylo obnoveno 257 neúplných a malotřídních základních škol (Trnková, 2010).

1.2 Současná malotřídní škola

Malotřídní školy mohou být považovány za jakýsi přežitek ze starších časů, nebo dokonce za neperspektivní druh školy. Ale i přes tyto názory laické i odborné veřejnosti mají v českém vzdělávacím systému stále své nepřehlédnutelné místo. Vypovídají o tom i dostupná data ze školního roku 2004/2005, kdy bylo z celkového počtu žáků základních škol v ČR 10,9 % vzděláváno na školách malotřídních (Průcha, 2012).

Pedagogický slovník uvádí, že malotřídních škol je v České republice celkem 1225, a z toho je 649 škol dvoutřídních (Průchová, Walterová, Mareš, 2003).

I když je vyučování ve třídách se spojenými ročníky dlouhodobou a standardní součástí českého školství, termín malotřídní škola bychom v současné české legislativě nenašli. Nicméně v dokumentech školské správy se s pojmem malotřídní škola běžně setkáváme (Trnková, 2010).

Ve většině případů jsou školy malotřídní školy venkovské, které obecně vnímáme jako důležitou součást občanské vybavenosti a patří mezi klíčové instituce v obci.

Můžeme říci, že malotřídní školy nejsou jen jedním z článků vzdělávacího systému, ale působí jako kulturní a společenská centra obcí (Knotová, 2010).

Velký význam malotřídní škole připisuje i Jiří Vomáčka (1995, s. 54), podle kterého *„malotřídní škola plní v současné měnící se vesnici významné poslání společenské, kulturní, mravní, integrační i osobnostně rozvíjející. Stává se centrem, které významně ovlivňuje sociální dynamiku obce.“*

Než se začnu věnovat dalším specifikům, chtěl bych ještě upozornit na to, že někteří autoři zařazují malotřídní školy mezi školy alternativní, neboť alternativní jsou všechny školy vyznačující se nějakou pedagogickou specifičností, která je odlišuje od běžných škol, a své tvrzení dokládají těmito fakty:

- vyučování probíhá ve věkově smíšených skupinách, které umožňují učení se mladších žáků od starších
- malotřídní školy využívají hlavně skupinové vyučování
- malotřídní školy pracují na principu, tzv. otevřené třídy – mladší a starší žáci se na některé předměty spojují
- přirozeně dochází ke zvyšování sociální kooperace žáků
- zapojují se do života obce jako společenská a kulturní centra (Průcha, 2012)
- nejen ve třídě, ale i ve škole panuje mezi dětmi větší pocit sounáležitosti
- vzhledem k malému počtu žáků ve třídě, se jim může učitel věnovat individuálně
- vztahy mezi učiteli bývají otevřenější
- učitelé znají všechny žáky i jejich rodiče, kteří se školou obvykle více spolupracují (Emmerová, 2000)

1.3 Specifika ve vyučování na malotřídní škole

Ze samotné podstaty malotřídní školy, především malého počtu žáků a kombinovaných ročníků, vyplývá odlišný způsob vyučování na těchto školách. Vyučování na malotřídní škole se svým obsahem, cíli ani úkoly neliší od škol plně organizovaných. Platí pro ně stejné učební plány a osnovy jako pro 1. - 5. ročník plně

organizované základní školy a používají samozřejmě i stejné učebnice. Přesto se výuka na malotřídních školách v mnohém liší, vyplývá to již z obecné charakteristiky těchto škol.

Jak už jsem uvedl, jedním ze základních rozdílů oproti úplným školám, je vyučování žáků dvou a více ročníků současně jedním učitelem. V takovém případě musí učitel střídat přímé vyučování se samostatnou prací žáků a zároveň musí průběh vyučování probíhat tak, aby se jednotlivé ročníky příliš nerušily (Průcha, 2012). Takové vyučování samozřejmě vyžaduje aplikaci specifických forem učení a vyučování. Žáci se tak mnohem častěji věnují samostatné práci než je tomu ve třídách klasických. Učitel by se měl snažit zadat samostatně plněný úkol tak, aby rozvíjel myšlení, tvořivost, aktivitu i vynalézavost žáků.

Počet žáků ve třídě malotřídní školy je zpravidla malý, (Emmerová, 2000) a proto má učitel možnost věnovat se jednotlivým žákům individuálně a naopak žáci mají ve výuce více prostoru, a když chtějí, mohou se více projevit. Typický mi připadá příklad žáka první třídy naší malotřídní školy, kterého jsem již po několikáté během hodiny vyvolal, jak ublíženě povídá: „Zase já?“. Nevím, jestli ho uspokojila moje odpověď: „Na velké škole by se ti to opravdu nemohlo stát, protože paní učitelka by na tebe neměla tolik času, jako mám já“. Doufám, že si to někdy v budoucnu uvědomí a ocení malý počet spolužáků ve třídě.

Jak už jsem zmínil, v malotřídních školách využívají učitelé princip tzv. otevřené třídy. V praxi to znamená, že skupiny žáků bez ohledu na věk dosahují v některém předmětu stejné úrovně vědomostí nebo dovedností a mohou se tedy učit společně (Průcha, 2012). Sám ze své praxe mohu potvrdit, že při výtvarné výchově či pracovním vyučování leckdy žáci nižšího ročníku dosahují stejných, ne-li lepších výsledků. Obecně by se dalo říci, že když učitel umožní žákům při vyučování spolupracovat, učí se mladší děti od starších přirozenou cestou.

1.3.1 Metody a formy práce

Jak již bylo uvedeno výše, vyučování v malotřídní škole má svá specifika, která kladou na učitele velké nároky. Při plánování výuky musí mít na paměti věkové a individuální zvláštnosti žáků, a využívat takových metod a forem, aby byl poměr přímé

a samostatné práce žáků optimální. Možná právě proto častěji učitelé využívají následující metody a formy práce (Emmerová, 2000).

- **Výuka střídavá**

V současnosti neexistuje žádný reprezentativní výzkum, který by říkal, kterou výukovou metodu učitelé malotřídních škol používají nejčastěji (Trnková, Žák na malotřídní škole [online]), přesto na základě vlastní zkušenosti předpokládám, že touto metodou i nadále zůstává výuka střídavá, která je založena na střídání přímé výuky s jedním oddělením (ročníkem) a nepřímé výuky ve zbývajících odděleních. Nepřímou výukou se rozumí samostatná práce.

Jedním z předpokladů k úspěšnému vyřešení samostatného úkolu jsou dobré organizační dovednosti žáka. Jedná se o schopnost zorganizovat si pracovní prostředí, práci s pracovními pomůckami a pracovní čas. Nejdůležitější je na takové vyučování žáky dobře připravit, systematicky vést a kontrolovat, později by měli žáci tyto úkony vykonávat automaticky. (Trnková, Žák na malotřídní škole [online]) upozorňuje, na to, že pro děti s vývojovými poruchami učení, kterých v běžné populaci přibývá, je takový způsob výuky velice náročný. Ve způsobu zadání i v povaze a rozsahu zadané práce se odráží pedagogické dovednosti učitele. Pouze vyučující, který dokáže svoje žáky správně pedagogicky diagnostikovat, je schopen zadat samostatný úkol odpovídající úrovni žáků.

Samostatná práce zase ovlivňuje podmínky, v kterých bude pedagog vykonávat přímou výuku s druhým oddělením. Nebudou-li si žáci sami vědět rady se zadaným úkolem, vzrůstá riziko neklidu a nekázně ve třídě.

Náležitou pečlivost musí učitel rovněž věnovat formě zadání samostatného úkolu. Rozhodně by se měl vyvarovat dlouhých prostoje, kdy jedno oddělení, naslouchá pokynům, a druhé pouze čeká, až se mu bude někdo věnovat. V těchto případech se nabízí využít moderní technologie (samozřejmě pouze v případě, že je škola po technické stránce dostatečně vybavena) a pustit prostřednictvím interaktivní tabule návod (Maňák, Švec, 2003).

- **Skupinová výuka**

Skupinová výuka se používá pouze v případě, kdy žáci všech ročníků ve třídě, pracují společně. Předpokladem je, že učitel dokonale žáky zná a dokáže využít jejich schopností

v rámci skupiny. Motivuje žáky pro skupinové řešení úloh, organizuje vytváření skupin a zadává jim úlohy. Pozoruje práci žáků, podporuje jejich spolupráci a výměnu názorů. V případě potřeby se zapojí do práce skupiny. Vyzývá žáky k hodnocení a sebehodnocení práce ve skupině. Vede žáky k prezentování své práce (Maňák, Švec, 2003).

- **Partnerská výuka (párová výuka)**

Partnerská výuka je vlastně práce ve dvojicích. Velmi často se tyto dvojice vytváří mezi sousedy v lavici. Velkou výhodou této formy je její snadné použití během vyučování, aniž by došlo k výraznému narušení či dokonce úplnému přerušování rozdělané práce. Její využití je vhodné v situacích, kdy žáci hledají postupy při řešení problematických úloh, konverzují v cizím jazyce, opravují si své chyby, shromažďují údaje, opakují si a procvičují látku. (Maňák, Švec, 2003)

- **Otevřené učení**

Další metodou vhodnou pro malotřídní školu je otevřené učení. Přispívá totiž k větší odpovědnosti žáků za průběh jejich výuky a současně respektuje pracovní tempo a individuální rozdíly mezi žáky. Důležitým bodem výuky je totiž společné plánování výukových úkolů, při němž je stanovena náplň a časový rozvrh práce. Do plánu jsou zařazeny úseky pro „volnou práci“, ve kterých si žáci opakují nebo procvičují probranou látku podle svých potřeb. Mohou si zvolit formu práce, tedy zda budou pracovat sami, ve dvojicích či ve skupinách. V plánu je rozlišeno učivo na základní a rozšiřující. Tento způsob výuky je ale náročný na materiální zabezpečení učebny, která musí být vybavena encyklopediemi, časopisy, knihami, kartotékou úkolů atd.

Předpokladem pro výše uvedený druh výuky je těsná spolupráce školy s rodinou žáka, což se snáze uskutečňuje v malých, rodinných školách, mezi které patří právě malotřídní školy (Maňák, Švec, 2003).

- **Výuka podporovaná počítačem**

Využití počítačů ve školách je mnohostranné. Moderní didaktická technika (interaktivní tabule, počítače a tablety) umožňuje mimo klasických učebnic, využívat programy pro procvičování látky, elektronické učebnice a encyklopedie, výukové a simulační programy či didaktické hry. Tyto pomůcky tak žákovi rozšiřují prostor pro

přijímání a zpracování informací a učiteli malotřídní školy poskytují další možnosti obohacení výuky (Maňák, Švec, 2003). O zajímavé metodě učení spadající do této výuky a uplatňující se na malotřídní škole se zmiňují Učitelské noviny (2013). Nazývá se Khanova metoda. Na malotřídní škole v Nemyčevsi ji zde uplatňuje ředitel Miloš Novotný. Metoda je založená na vytváření krátkých výukových videí, které shrnují určitou učební látku. Ředitel Novotný tuto metodu uplatňuje převážně v matematice. Žáci mají možnost se doma podívat na video předtím, než bude následující den nová látka probírána a pokud látce rozumí, mohou již v hodině pracovat bez plánovaného výkladu. Je jim tak svěřena jistá důvěra a samostatnost.

1.4 Školní třída na malotřídní škole

Školní třída je základní jednotkou každé školy. Třídy v malotřídních školách se od tříd na plně organizovaných školách neliší jenom v tom, že jsou málo početné a věkově smíšené, ale na tyto základní odlišnosti navazují další. Věkově smíšená skupina, která připomíná spíše rodinu s velkým počtem sourozenců, je mnohem přirozenější sociální celek než školní třída, kde se setkávají pouze děti stejného věku. (Trnková, 2006). Starší žáci mladším žákům ve třídách pomáhají a jsou jim v mnohých případech i příkladem, žáci malotřídek navazují přátelství v širších vrstevnických skupinách. (Emmerová, 2000).

V malotřídních školách je díky spojeným ročníkům typická věková heterogenita žáků ve třídě. Způsob vyučování v takto smíšených třídách učí děti nenuceně respektovat právo druhých na klid k práci, a proto k sobě dokáží být ohleduplnější. Bývá pravidlem, že starší děti pomáhají mladším, a tak získávají pocit odpovědnosti a vlastní důležitosti. Mladší děti mají přirozené vzory a mohou částečně využít nápodoby (Trnková, 2006). Žáci vyššího ročníku mají již upevněny návyky samostatné práce, kterými ovlivňují žáky nižšího ročníku (Tupý, 1978). Mezi dětmi je přirozený větší pocit sounáležitosti, a to jak ve třídě, tak i ve škole. (Emmerová 2000).

Většina výzkumů zabývajících se vlivem velikosti třídy uvádí, že v málo početných třídách je více soudržnosti a solidarity, větší jasnost v pravidlech třídy a menší soutěživost mezi žáky, oproti více početným třídám (Grecmanová, 2008).

Trnková (2006) ve své práci popisuje dva pohledy týkající se menší soutěživosti na malotřídních školách. Setkáváme se s názory, že omezené možnosti soutěživosti a srovnávání mezi vrstevníky mohou být považovány za problém, který může mít negativní

vliv na žáky při přechodu na plně organizovanou školu. Zde jsou žáci zvyklí na vrstevnické skupiny a na soutěživost ve vyučování a žák z malotřídní školy může mít problém se prosadit. Na druhou stranu lze však považovat nedostatek vzájemného působení vrstevníků za výhodu. Nepochází k vyčleňování z kolektivu těch žáků, kteří se snaží, nebo těch, kterým to ve škole příliš nejde (Trnková, 2006).

Setkáváme se s názorem, že se na malotřídních školách vyskytují mnohem méně kázeňské přestupky a psychopatologické jevy, než na velkých školách. Může to být výsledek těsnějších a ohleduplnějších vztahů mezi žáky, ale také to, že jsou žáci pod větší kontrolou. V menším kolektivu dětí se možná daří takové věci odhalovat již v počátečních fázích, což umožňuje brzký zásah. Větší sociální kontrola na malotřídce může souviset i s velkou sociální kontrolou na venkově (Emmerová, 2000).

1.5 Učitel na malotřídní škole

Neodmyslitelnou součástí každé školní třídy je i učitel. Na malotřídkách jsou třídy početně malé, učitel se tak může mnohem více věnovat jednotlivým žákům. Proto je pro učitele snazší udržet ve třídě přátelskou atmosféru a kázeň (Emmerová, 2000).

Podobný názor zastává (Průcha, 2012), který tvrdí, že práce učitelů na malotřídních školách nese prvky alternativní pedagogiky, která je zaměřena více na oboustrannou komunikaci a podporu. Učitel si s dětmi vytváří bližší vztah a atmosféra ve třídě je důvěrnější.

Jak ve své práci uvádí Tupý (1978, str. 18): *„Vyučující musí neustále setrvávat na úrovni univerzálního učitele (i vychovatele), který je stále schopen s přehledem řešit složité a vzhledem k rozmanitému věku, schopnostem a zkušenostem žáků i velmi různorodé výchovné problémy a zároveň v každém jednotlivém ročníku vést vyučovací proces na žádoucí úrovni a dosahovat výsledků, které se ve všech předmětech požadují od žáků nižšího stupně základní školy“.*

Z vlastní zkušenosti mohu potvrdit, že práce učitele na malotřídní škole vyžaduje při přípravě na vyučování velké úsilí při skloubení výchovných a vzdělávacích úkolů u více ročníků najednou. Vomáčka (1995) uvádí, že specializovat se na problematiku malotřídní školy přispívá k růstu prestiže učitele, neboť takový učitel se vyznačuje čínorodou aktivitou, solidaritou i úctou k životu. Hodnoty, které žákům předává, by je měly ovlivňovat v tom nejlepším slova smyslu.

Na malotřídních školách se vztahy žáků neomezují pouze na prostředí třídy, ale celé školy. Děti znají dobře všechny učitele, vychovatele a asistenty pedagoga. Blízký vztah mají i s kuchařkou, školnicí či uklízečkou. Proto se na školní docházku mohou lépe adaptovat než děti ve velkých městských školách (Emmerová, 2000).

Jednoznačně můžeme říci, že učitelé na malotřídních školách více spolupracují s rodiči žáků a obvykle dobře znají jejich rodinné prostředí.

Vomáčka (1995) také poukazuje na skutečnost, na kterou by učitelé malotřídní školy neměli zapomínat. Měli by své žáky připravit na plynulý přechod na druhý stupeň základní školy. Děti na malotřídní škole žijí a pracují ve specifickém prostředí a tento přechod na plně organizovanou školu by mohl být pro některé děti náročný.

1.6 Ředitel malotřídní školy

Chaloupková (2010) tvrdí, že ředitelé malotřídních škol bývají považováni za specifickou skupinu mezi řediteli. Jejich práce je sice zajímavá a různorodá, ale ředitel pracuje v mnohdy omezených finančních i personálních podmínkách. Vztahují se na ně však stejné požadavky, jako na ředitele škol úplných. Každý ředitel je samozřejmě jiný. Chaloupková (2010) se dále zabývala výzkumem, který zjišťoval, jaké charakteristiky tyto ředitelé mají a čím se vyznačuje typický ředitel malotřídní školy. Pro většinu ředitelů je při nástupu do funkce malá škola atraktivní v tom, že mohou učit, být svůj vlastní šéf, uskutečňovat svoje nápady a ve všech oblastech dosáhnout co nejvyššího standardu. Po určitém čase však může dojít k profesnímu přepracování a osobnímu zklamání. Chaloupková vtipně srovnává ředitele malotřídek s Všeznámkem nebo Ferdou mravencem, neboť právě jejich znalosti a dovednosti jsou k fungování malé školy potřeba. U malotřídek platí asi nejvíce věta: „Jaký ředitel, taková škola.“

1.6.1 Osobnostní předpoklady ředitele

Výkon funkce ředitele do určité míry souvisí s jistou cílevědomostí. Důležité je nejen dosažené vzdělání, ale hlavně osobnostní předpoklady (Chaloupková, 2010). Učitelské noviny (2013; 2018) zmiňují bývalého ředitele malotřídní školy v Nemyčevsi Miloše Novotného, který je zářným příkladem osobnosti, která uplatňovala novátorské přístupy v učebních metodách a zároveň plnila všechny náležitosti funkce ředitele. Svě

funkce se však vzdal pro plnou odevzdanost tvorbě učebnic pro základní školy, neboť jak zmiňuje, tak by se nemohl věnovat své práci a zanedbával by tak své žáky. Navíc ho mrzelo, že se stal ředitelem, protože chtěl být svobodný a rozhodovat sám za sebe, ale administrativa, kterou jako ředitel na malotřídní škole musel vykonávat, ho o svobodu připravovala.

1.6.2 Vztah ředitele se svým zřizovatelem

Zřizovatel školu zřídí a vzniká mu vůči škole finanční povinnost, na každý rok stanoví určitý rozpočet, se kterým pak škola hospodaří. Tyto finanční prostředky jsou určeny na provoz školy. Zřizovatelem bývá nejčastěji obec a konkrétní osobou zřizovatele starosta obce, který je odpovědný za výběr vhodného kandidáta do funkce ředitele. Když mají ředitel se starostou dobré vztahy, škole to velmi pomáhá. Společně pracují na nových projektech, zvelebování školy a zvyšování její prestiže. Společným cílem je i zajistit dostatek žáků nebo budování dobrých vztahů s rodiči. Problém nastává, je-li tento vztah nějakým způsobem narušený a ředitel se zřizovatelem netáhnou za jeden provaz. Může to vést až k odvolání ředitele, nebo zániku celé školy. Plánuje-li ředitel další směřování školy, vždy by měl mít na paměti spokojenost zřizovatele. Podle Chaloupkové to je hlavně šíření dobrého jména školy, komunikace a udržování dobrých vztahů s rodiči žáků a práce školy pro obec. Neméně častým důvodem spokojenosti je aktivita školy v oblasti shánění dalších finančních prostředků a zapojování se do evropských projektů (Chaloupková, 2010).

1.6.3 Vztah ředitele se školskou radou

Školská rada je ustanovena podle § 167 Školského zákona č. 561/2004 Sb. Jedná se o orgán školy, který umožňuje „*zákonným zástupcům nezletilých žáků, zletilým žákům a studentům, pedagogickým pracovníkům školy, zřizovateli školy a dalším osobám podílet se na správě školy*“ (Zákon č. 561/2004 Sb., str. 82).

V praxi se zpravidla skládá ze zástupců rodičů, učitelů a obce. Školskou radu zřídí zřizovatel, který zároveň určí i počet jejích členů. Ředitel školy nemůže být členem školské rady. Podle § 168 se školská rada vyjadřuje k návrhům školních vzdělávacích programů, schvaluje výroční zprávy, školní řád a pravidla pro hodnocení výsledků žáků na základních a středních školách, podílí se na zpracování koncepčních záměrů rozvoje

školy, projednává návrh rozpočtu právnické osoby na další rok, projednává inspekční zprávy ČŠI, podává podněty a oznámení řediteli/zřizovateli, podává návrh na vyhlášení konkurzu na ředitele školy (Zákon č. 561/2004 Sb.).

1.6.4 Vztah ředitele školy se státní správou

Nejen zřizovatel, ale i státní správa prostřednictvím krajských úřadů určitým způsobem zasahuje do fungování malotřídek. Rozpočet na platy pro pedagogické i nepedagogické pracovníky přiděluje státní správa po dohodovacím řízení s ředitelem na celý rok. Během roku může dojít ke změnám podle aktuální situace. Legislativa MŠMT vydává obecně platné dokumenty, ty jsou závazné pro všechny školy. Také ředitelé malotřídních škol podléhají školskému zákonu, a proto musí zajistit, aby obsah výuky byl v souladu s RVP pro ZŠ. Spolu s pedagogy zpracuje ŠVP, podle něhož se řídí vzdělávání na konkrétní škole (Chaloupková, 2010).

1.6.5 Ředitel a jeho pedagogický sbor

Ředitelé malotřídek mají v mnohém hodně ztížené podmínky, protože jejich pedagogický sbor je málo početný, skládá se pouze z ředitele a několika jeho učitelů. Nemají k ruce sekretářku ani zástupce ředitele a tím pádem mají velice omezené možnosti delegování práce, přesto musí zvládnout obstarat veškerou agendu, kterou chod školy vyžaduje. Práci většinou vykonávají sami a mají jí někdy až přes příliš. Na malých školách musí ředitelé více kombinovat jednotlivé úvazky svých podřízených. Například učitel/vychovatel, vychovatel/školník apod. Ředitelé také mívají větší problémy obsadit příslušné pozice kvalifikovanými pracovníky. Práce na malotřídce nemusí být totiž pro učitele příliš atraktivní, problémem může být hlavně dojíždění, zkrácené úvazky nebo náročná práce ve spojených třídách. Ředitelé malotřídních škol hledají hlavně všestranně kvalifikované učitele. Při výběrovém řízení není pro ředitele jednoduché rozpoznat kvality učitele ucházejícího se o práci, zvláště když je náležitě kvalifikovaný (Chaloupková, 2010).

1.6.6 Oblasti činností ředitelů malotřídních škol

Nejprve jsem se věnoval specifickému prostředí malotřídní školy, v němž je ředitel v mnohém odkázán pouze sám na sebe. Nyní bych uvedl, jakým oblastem se ředitel malotřídní školy v rámci své práce vlastně musí věnovat. Pokud se ředitele zeptáte, jakou náplň má jeho běžný pracovní den, nejspíše souhrnně odpoví – dělám všechno, co je potřeba. Má-li ředitel pauzu v průběhu vyučování, tak nejčastěji vyřizuje objednávky, podepisuje faktury a příkazy, vyplňuje statistiky, reprezentuje svoji roli ředitele, vyřizuje poštu, pročítá odbornou literaturu, řeší běžné provozní záležitosti školy a problémy personálu, zajišťuje materiálně – technické zázemí pro pedagogickou činnost. Dále připravuje porady, s kolegy píše projekty a organizuje volnočasové aktivity.

Ředitel na jedné straně funguje jako manažer organizace a na straně druhé je to učitel s poměrně vysokým vyučovacím úvazkem. Tato vysoká vyučovací povinnost má výhodu v tom, že je ředitel lépe obeznámen s didaktickou a výchovnou problematikou výuky, nemá však tolik času věnovat se ostatním povinnostem (Chaloupková, 2010).

Chaloupková (2010) dále uvádí výsledky výzkumu provozovaného mezi řediteli českých malotřídek. Ředitelé vypověděli, že jim pedagogická činnost zabírá v průměru 16-17 hodin týdně, zatímco ta manažerská přibližně 23 hodin týdně. Data z dotazníkového šetření dále vypověděla, že průměrný ředitel malotřídky ve své funkci pracuje 8 let. Působí nejčastěji na školách se dvěma třídami, které mají kolem třiceti žáků ze čtyř nebo pěti ročníků. V takovéto malotřídní škole vyučují dle výzkumu průměrně čtyři učitelé a jejich úvazky bývají dost členité. Dále v těchto školách pracuje většinou jeden vychovatel a jeden další pedagogický pracovník (nejčastěji jím je dojíždějící učitel pro výuku cizího jazyka, hudební nebo náboženské výchovy, logoped, speciální pedagog či psycholog). Zřizovatelem školy je většinou obec s méně než 1000 obyvateli.

1.7 Malotřídní škola jako součást venkova

Malotřídní školy jsou nedílnou součástí obce, ve které sídlí. Nacházejí se zejména v obcích do 1500 obyvatel, jsou to tedy jednoznačně školy venkovské (Knotová, 2010).

Tyto školy patří k významným sociálním institucím. Vzhledem k tomu, že venkovské obce mají horší podmínky pro společenský život než města, stávají se přirozeným centrem pro veškeré kulturní aktivity v obci. Většina malotřídních škol

neomezují svou činnost pouze na oblast školní výchovy a vzdělávání, ale připravují řadu dalších aktivit. Organizují zájmové kroužky a kluby, kde mohou venkovské děti trávit volný čas.

Knotová ve svém výzkumu (2010) věnovanému malotřídním školám, zkoumala i angažovanost zaměstnanců a zjistila, že nejběžnější aktivitou je účast na prezentaci obce (57,5%), dále organizace společenských aktivit (47,7%) či aktivit pro děti. Zájmové kroužky organizuje na 91,4% malotřídek, návštěvy kulturních akcí zajišťuje dětem mimo vyučování 68,9% škol, akce typu maškarní ples 47,7% škol. Více než polovina škol organizuje jednorázové akce a podílí se na přípravě prázdninové činnosti pro děti (8,4%).

Výjimkou nejsou ani výlety či besídky, ale i další akce určené široké veřejnosti (divadelní představení, koncerty, plesy, vítání občánků, vánoční výstavy), kterými školy ovlivňují společenský život v obcích. Ředitelé škol uvedli, že zřizovatelé jejich školy projevují o kulturně společenskou stránku chodu školy v 50,3% aktivní zájem, 42,8% zřizovatelů projevuje zájem přiměřený. Pouze 5,4% ředitelů uvádí nezájem ze strany zřizovatele o tuto oblast (Knotová, Trnková, 2010).

Do vztahu mezi školou a obcí by se dal zahrnout i vztah učitelů s rodiči. Učitelé malotřídek mají oproti velkým školám poměrně blízký kontakt s rodiči svých žáků. Většina zpravidla dobře zná jejich rodinné zázemí, a proto mohou lépe volit způsob komunikace ve snaze zapojovat rodiče do akcí pořádaných školou (Emmerová, 2000).

1.8 Přestup žáků na plně organizovanou školu

Přechod z prvního stupně na druhý stupeň základní školy není nikdy úplně snadný. Pro žáky malotřídek, to znamená úplnou změnu školy a učitelů. Přibývá dojíždění, nový způsob práce ve škole a změna charakteru vyučování. Mimo to se děti ocitají na prahu dospívání, osamostatňují se a užívají si vlastní svobodu, která jim přibyla (Trnková, Žák na malotřídní škole [online]). Jde tedy o velmi zátěžovou situaci, a to nejen z pedagogického, ale také sociálního a osobnostního hlediska. Učitelé malotřídek by tedy měli věnovat otázkám optimalizace vyučovacího stylu velkou pozornost (Vomáčka, 1995).

Přestože obavy a očekávání žáků z nové školy a prostředí se týkají nejčastěji organizace nové školy, její velikosti a nových učebních nároků, je zajímavé, že při

přestupu do plně organizované školy si žáci většinou bez větších problémů zvyknou na nové učební nároky i na jednotlivé učitele. Mnohem větší problém jim dělá adaptace sociální a možnosti ztráty stávajících kamarádů. Žáci malotřídních škol mají strach zejména o vlastní sociální pozici v nové třídě a škole. Děti si dobře uvědomují, že přechodem na vyšší školu ztratí své postavení nejstarších žáků ve škole a budou si muset vybudovat zcela novou pozici. To bývá pro žáky z malotřídek dlouhodobější úkol. Vzhledem k tomu, že na plně organizované škole převažují vrstevnické vztahy a věkově daná hierarchie mezi žáky jednotlivých ročníků, trvá žákům z malotřídek až půl roku než projdou obdobím nejistoty a zařadí se mezi žáky sekundární školy. K úspěšné adaptaci využívají žáci z malotřídek i tu skutečnost, že do nové školy přicházejí jako malý, ale přesto kolektiv. Pomáhají jim také známosti s bývalými spolužáky z vyšších ročníků, se kterými navštěvovali stejnou školu nebo i třídu a nyní spolu dojíždějí autobusem. Nutnost dojíždění do města je pro děti příležitostí k růstu vlastní nezávislosti a rozšíření vlastního životního prostředí. Děti se začínají učit vyřizovat si určité záležitosti samy.

S přechodem na plně organizovanou školu se žáci setkávají s novým sociálně segregovaným prostředím, a to z hlediska věku a z hlediska pohlaví. Na děti je tak vyvinut tlak, který je nutí vyhledávat nové možnosti přizpůsobit se a vybudovat si tak novou sociální pozici (Trnková, Žák na malotřídní škole [online]).

1.9 Malotřídní školy v zahraničí

Výuka ve spojených třídách malotřídních škol není specifickým českého školství. Běžně ji najdeme i v ostatních zemích všude v Evropě. V řadě těchto zemí zažívá výuka v kombinovaných třídách skutečnou renesanci a je považována za významnou alternativu k výuce ve školách tradičních. Jejich fungování však závisí na velikosti dětské populace a na vzdělávací politice dané země (Trnková, 2010).

Ve Velké Británii využívají malotřídní školy při své práci volná sdružení nebo skupiny (clustry), které byly vytvořeny hlavně proto, aby spolu mohli učitelé i ředitelé spolupracovat a konzultovat nejen pedagogické problémy, ale spolupracovat i v rovině ekonomické. Školy vzájemně využívají svých zdrojů, jeden ekonom, rotující speciální pedagog, či specializovaní učitelé. Podobný model existuje i v Katalánii ve Španělsku. Ve Švédsku zavedli pro malé školy dotace (Trnková, 2010).

Z výzkumu o malotřídních školách v zahraničí, kterému se věnovala Trnková (2009) vyplývá, že počet žáků vzdělávaný v těchto školách je poměrně velký. Z tohoto výzkumu také vyplynulo, že žáci na malotřídkách dosahují stejných výsledků, jako žáci velkých městských škol. Tito žáci pracují převážně ve skupinách složených z dětí různého věku. Učí se na reálných problémech. Obvyklá je i větší samostatnost a zodpovědnost, kterou žáci za svoje studijní výsledky přebírají. Na těchto školách je běžné, že se žáci stávají součástí školy a přebírají i úkoly týkající se chodu školy. Nedílnou součástí výuky je i projektové vyučování, často komunitně zaměřené. Výuka, která počítá nejen s aktivitou samotných žáků, ale zapojuje i místní občany nepatřící přímo do školy, výrazně rozvíjí sociální kompetence žáků (Průcha, 2012).

2 POSTOJE K MALOTŘÍDNÍ ŠKOLE

2.1 Vysvětlení pojmu

Pokud chceme hodnotit postoj rodičů k malotřídním školám, musíme si nejdříve objasnit, co přesně tento pojem znamená. Postoje patří k nejdiskutovanějším pojmům, které řadíme do oblasti sociální psychologie. Různí psychologové charakterizují postoje mnoha různými definicemi. Většina se však shoduje na tom, že postoj je hodnocení určitého objektu. Přičemž objekty mohou být konkrétní věci, osoby, neživé věci, skupiny nebo věci abstraktní (Souček, 1965). Pokud tedy chceme zhodnotit kladný nebo záporný postoj rodičů k malotřídní škole, musíme nejdříve hodnotit jednotlivé části postoje, ze kterých se skládá. Pokud se jedná o konkrétní situaci, která je založena na vlastní zkušenosti, postoje se většinou dostávají do souladu s chováním. (Fontana, 2010).

„Postoje tedy jasně obsahují prvky hodnocení a přesvědčení zároveň s rozdílnými stupni věcného poznání a mají svou stránku kognitivní, behaviorální i afektivní“ (Fontana, 2010, str. 223).

- Poznávací (kognitivní) složka, utváří přesvědčení o objektu a je utvářena kognitivním učením. Jsou to myšlenky a názory, které na malotřídní školu máme.
- Konativní (behaviorální) složka, je jednání a chování vůči objektu.
- Citová (afektivní) složka, nám říká, jaké emoce a pocity daný objekt vyvolává. Tato složka je nejdominantnější a je spojena hlavně s emocemi, které vyjadřují hodnocení.

Výstižnou definici uvádí v *Psychologickém slovníku* Hartl a Hartlová (2000). Postoje popisují jako sklony ustáleným způsobem reagovat nejen na předměty, osoby a situace, ale jedná se také o reakce na sebe sama. Postoje patří k osobnosti člověka, jsou jeho součástí. Mají velmi blízko k zájmům člověka, předurčují poznání, chápání, myšlení a cítění. Postoje, se společně s vědomostmi a dovednostmi, získávají v průběhu života, a to vzděláváním a sociálními vlivy (veřejné mínění, sociální kontakty apod.).

2.2 Postoje rodičů

Podle Vágnerové (2012) se postoje utvářejí hlavně v dětství a právě postoje, které vzniknou v tomto období, bývají trvalé a stávají se součástí osobnosti. Postoje nejčastěji přejímáme nápodobou rodičů, učitelů a vrstevníků. *„Dítě si může vytvořit přes adekvátní*

zkušenosti některé intenzivní a citově nabitě postoje k manželství, k povolání, k cizincům, k morálce apod.“ (Souček, 1965, str. 30). V tomto případě se nejedná o vlastní zažitou zkušenost, ale o nekriticky převzaté stanovisko rodičů. Dále utváříme postoje na základě vlastní zkušenosti. Postoje si člověk utváří po celý život. Některé postoje jsou vrozené a jiné získáváme zprostředkovaně v sociálním prostředí, tzv. socializací.

Vágnerová (2012) uvádí, že čím je postoj extrémnější, tím bývá silnější, a proto obtížněji ovlivnitelný. Zvláštním druhem extrémního postoje se silným emočním nábojem a slabou poznávací složkou je předsudek. Souček (1965) říká, že vzhledem k tomu, že předsudky vznikají na základě minima informací o určité skutečnosti, o níž mají lidé velice málo nebo dokonce vůbec žádné zkušenosti, myslím, že právě předsudky ovlivňují rodiče při rozhodování, do které školy zapíše své dítě. A přestože rodič získá nové zásadní informace, postoje se zřídka, v lepším případě velice pomalu mění.

2.3 Kritéria rozhodování

Kritéria rozhodování těsně navazují na postoje rodičů k malotřídním školám. Skořepa (2005) popisuje rozhodování jako myšlení jedince, při kterém se přiklání k té akci, která ze všech dostupných akcí nejvíc naplňuje jeho požadavky. Požadavky jedinců jsou individuální a každý jedinec se přiklání k různým rozhodovacím postupům. Vzhledem k tomu, že pohled a postupy každého jedince jsou rozdílné, mohou být i rozhodnutí ve stejných situacích rozdílná. Skořepa dále uvádí, že čím je pro nás rozhodnutí významnější, tím více se jeho řešením zaobíráme a zvažujeme všechny možnosti, pro nás důležité hodnoty, požadavky apod. Čím je pro nás rozhodnutí méně významné, tím méně nad ním přemýšlíme a mnohdy ho provádíme nevědomě. V obou případech je zde však jeden základní znak, který oba způsoby rozhodování charakterizuje a to ten, že si jedinec musí vybrat jednu z více různých možností. Z dostupných možností vždy jen některé nebo dokonce pouze jedna vedou ke správnému řešení problému, a to platí i při rozhodování jedince. Řešení problému se s rozhodováním často prolíná. A proto lze rozhodování chápat, jako typ řešení problému, při kterém jedinec vybírá akci, která je dle jeho názoru nejlepší a naopak řešení problému jako typ rozhodování, při kterém má být výsledek akce co nejvíce správný.

V praxi bychom rozhodování rodičů o výběru školy mohli chápat jako postup, při kterém má výběr vést ke správnému výsledku a tedy splňovat tak všechny základní

požadavky, které má každá základní škola splňovat. A zároveň naplňovat všechny individuální jedincovy požadavky.

Dále Skořepa uvádí, že zásadní význam při rozhodování má preference, která uspořádává dvě akce podle jejich užitku. Podle fáze rozhodování rozlišujeme dvě základní preference, celkovou a elementární. Celková je konečnou odpovědí jedince na obecná hlediska. Elementární preference je ovlivněna jedincovými zkušenostmi, výchovou, pocity apod.

Rodiče uplatňujícího celkovou preferenci vidíme jako rodiče, který bere v úvahu, že daná škola je moderní, dobře vybavená, používá moderní výukové postupy apod. Naproti tomu rodič uplatňující elementární preferenci dá spíše přednost svým zkušenostem z dětství, vzdálenosti školy od místa bydliště, vlastním pocitům apod.

U rozhodování můžeme rozlišit dvě složky rozhodování, uvažování a porovnávání. Při uvažování jedinec získává poznatky, které na něm nejsou přímo závislé. Tyto poznatky jsou nezbytné ke správnému rozhodnutí. Porovnávání umožňuje jedinci uplatnit své soukromé preference (Skořepa, 2005).

Uvažování a porovnávání bychom mohli považovat za úzce související s celkovou elementární preferencí. Při uvažování dá rodič stejně jako u celkové preference na obecná hlediska. Při porovnávání stejně jako u elementární preference dá rodič na osobní hlediska.

PRAKTICKÁ ČÁST

3 TÉMA PRÁCE A CÍL

Stanovený cíl: Cílem mé diplomové práce je zjistit rodičovský postoj k malotřídním školám. Téma jsem si zvolil, jelikož, jak jsem již uvedl, sám učím již delší dobu na malotřídní škole a stále, i když čím dál tím méně se stává, že každý rok některý z rodičů dá své dítě místo do malotřídní školy, kterou má v místě svého bydliště do městské školy, kam jej musí dovážet nebo kam jezdí dítě autobusem.

3.1 Výzkumný problém

- Zjišťování a popis rodičovského postoje k malotřídním školám.

3.2 Výzkumné okruhy

- Kritéria rodičů při výběru školy
- Názory rodičů na pozitiva a negativa, které přináší dětem prostředí malotřídní školy
- Názor rodičů na vliv venkovského prostředí na děti
- Postoj rodičů k více ročníkům v jedné třídě
- Názor rodičů na malý počet dětí ve třídě
- Rodičovský pohled na malotřídního učitele
- Postoj učitele malotřídní školy k názorům rodičů

4 METODIKA VÝZKUMU

V rámci výzkumné části této diplomové práce jsem při svém bádání zvolil formu kvalitativního výzkumu, kterým „rozumíme jakýkoli výzkum, jehož výsledků se nedosahuje pomocí statistických procedur nebo jiných způsobů kvantifikace“ (Strauss, Corbinová, 1999, str. 10). Je tedy založen na indukci, jeho nástrojem je rozhovor, hledá významové vztahy mezi získanými daty a spojuje deskriptivní kategorie do logických celků (Švaříček, Šedová, 2007).

K získávání informací od respondentů jsem využil polostrukturovaných rozhovorů, neboli, jak uvádí (Hendl, 2008) rozhovorů pomocí návodu. Tento návod představuje seznam otázek či témat a zajišťuje, že se všechna tato témata v rozhovoru objeví. Otázky nemusí být pokládány ve stejném pořadí, jak je uvedeno v plánu, a ani nemusí být stejně formulovány. Též umožňuje tazateli jistou volnost a uplatnění vlastní zkušenosti.

Tato forma rozhovorů mi pomohla přiblížit se rodičovským pohnutkám. Zaměřil jsem se na respondenty, kteří mají nebo měli s malotřídními školami osobní zkušenost, jelikož sem své děti přihlásili. Přesto jsem se vhodnými otázkami pokoušel získat i informace o těch, kteří tak neučinili. Respondenty jsem se snažil sehnat z různých malotřídních škol, avšak nejcennější rozhovory pro mne byly od dvou, z nichž jeden na malotřídní škole učí a druhý ji neměl v místě bydliště. Otázky jsem směřoval ke stanoveným výzkumným okruhům, které jsou těžištěm mé diplomové práce.

Během realizace rozhovorů se mi z jednotlivých okruhů začaly vytvářet kapitoly. Zároveň díky možnostem polostrukturovaných rozhovorů a otevřenosti některých respondentů jsem získal materiál pro další kapitoly, které s okruhy souvisejí, mohou však existovat samostatně. Výsledky výzkumu jsem zpracoval kvalitativní analýzou dat. Výzkumné šetření probíhalo od 17. března 2017 do 20. listopadu 2017.

Celkem jsem zrealizoval sedm rozhovorů. Dané rozhovory jsem nahrával na diktafon a poté jsem se je snažil doslovně přepsat. Rozhovory jsou v celém rozsahu přílohou na CD. Citované části jsou však z důvodu srozumitelnosti stylisticky drobně upraveny.

4.1 Charakteristika respondentů

R1 = respondent 1 – rozhovor 17. 3. 2017

Jako první jsem si vybral tuto respondentku, jelikož pracuje jako učitelka na malotřídní škole. Vystudovala učitelství pro první stupeň na Západočeské univerzitě v Plzni. Jako dítě chodila do prvního a druhého ročníku na malotřídní školu a dále pokračovala na plně organizované škole. Jelikož to byl můj první rozhovor a cítil jsem se trochu nesměle, nevěděl jsem, zda bude tento rozhovor dostatečně přínosný. Nakonec se z něj stal jeden z nejpřínosnějších. Vzhledem k tomu, že respondentka umístila na tuto školu dvě své děti a učí zde řadu let, věděl jsem, že mi může poskytnout velmi přínosný rozhovor z pohledu jak rodiče, tak kantora, který se v této problematice velmi dobře orientuje. Její odpovědi mi připadaly velmi upřímné, a jelikož sám učím na malotřídní škole, i pravdivé.

R2 = respondentka 2 – rozhovor 7. 4. 2017

Tuto respondentku jsem si vybral, jelikož na malotřídní škole pracovala jako uklízečka. Jako dítě sem sama chodila, dala sem dceru a cítil jsem, že se více orientuje v obecných názorech venkovské veřejnosti na malotřídní školy. Její vlastní postoj byl však velmi obecný a musel jsem se jí více dotazovat, abych získal požadované informace. Přesto považuji tento rozhovor za přínosný z důvodů venkovského pohledu.

R3 = respondentka 3 – rozhovor 16. 4. 2017

Třetí respondentka docházela jako dítě do plně organizované základní školy. Tudíž neměla s malotřídními školami žádné zkušenosti. Bydlí sice na vesnici, kde v současné době pracuje jako vychovatelka na ZŠ, ale v době, kdy na tuto školu dávala své první dítě, tuto funkci zastávala ve městě. Při rozhovoru mluvila sice plynně a ke každé otázce uvedla mnoho informací, ale řekl bych, že se místy odchylovala od hlavní myšlenky mé práce k tématu výchovy. Nicméně rozhovor s ní mi přišel přínosný v tom, že respondentka se orientuje v postojích jiných rodičů, jelikož se v jejich společnosti pohybuje.

R4 = respondentka 4 – rozhovor 12. 6. 2017

Tento rozhovor považuji za nejprínosnější ze všech, jelikož respondentka svého syna dovážela do malotřídní školy, na místo plně organizované. Jako dítě docházela do městské školy, ale na venkově působí jako knihovnice a svého syna sem přemístila do čtvrtého a pátého ročníku. Její odpovědi byly velmi bohaté a nezaznamenal jsem, že by za celou dobu rozhovoru měla problémy s otázkou, nebo nevěděla, jak na ní odpovědět. K malotřídním školám má velmi kladný vztah a dokázala vystihnout většinu jejich pozitiv.

R5 = respondentka 5 – rozhovor 21. 10. 2017

Tato respondentka docházela na malotřídní školu pouze jeden rok ve čtvrtém ročníku. Její dcera chodila první čtyři ročníky na malotřídní škole a poté pokračovala ve městě. U této respondentky, stejně jako u druhé, jsem cítil, že občas neví, co má říci, či jsou její odpovědi velmi obecné. Nicméně u tohoto rozhovoru jsem začínal pociťovat, že informace, které získávám, mi nepřinášejí žádný nový větší poznatek.

R6a, 6b = respondentka 6a, 6b – rozhovor 4. 11. 2017

Tento rozhovor byl zvláštní v tom, že byl vlastně dvojrozhovorem, jelikož se respondentka trochu bála a nebylo zase tak jednoduché shánět nové respondenty, souhlasil jsem, že jí může doprovázet její sestra. Nakonec jsem byl příjemně překvapen, jelikož jsem zjistil, že její synové také docházeli na malotřídní školu. Jinak obě sestry jako malé vychodily první stupeň na malotřídní škole, včetně jejich dětí, ale tím, že jsou obě z jiného kraje, dostal jsem tak srovnání celkem tří malotřídních škol.

R7 = respondentka 5 – rozhovor 20. 11. 2017

Poslední rozhovor jsem již považoval za posledním potvrzením dosavadních postojů rodičů k malotřídním školám, jelikož jsem měl pocit, že žádné nové poznatky nezískávám. Přesto mě však potěšil fakt, že u této respondentky, jako jediné, nastala před lety změna postojů k malotřídním školám. Respondentka totiž jako dítě docházela do plně organizované školy a malotřídním školám vůbec nedůvěřovala. Z důvodů dostupnosti však byla nucena své dcery na tuto školu dát.

4.2 Sebereflexe vedení rozhovorů

Mezi jednotlivými rozhovory jsem necítil, že by se můj vlastní postoj k malotřídním školám měnil. Jako učitel na škole tohoto druhu jsem s její charakteristikou velmi dobře obeznámen a samozřejmě vím, že můj postoj jako učitele je rozdílný, než postoj rodičů. Snažil jsem se tedy, abych ke svému výzkumu sehnal co nejrozmanitější škálu respondentů z různých oborů. Rozhovory probíhaly většinou neformálně, ve velké většině u nějakého horkého nápoje a s pozitivní náladou.

U prvního rozhovoru jsem byl trochu nesvůj, jelikož byl první, ale vše proběhlo velmi přirozeně. Jak jsem již uvedl, rozhovor byl velmi přínosný, jelikož respondentka pracuje jako učitelka na malotřídní škole. Z druhého rozhovoru, který probíhal v prostorách školy, kde respondentka pracovala, jsem již neměl tak dobrý pocit, jelikož respondentka nemluvila tak plynule jako ta předchozí. Některé otázky jsem musel přeformulovat a většinou odpovídala velmi jednoduchou formou. To však nebyl problém třetí respondentky, se kterou jsem vedl rozhovor v družině školy, kde dotyčná pracuje. Ta naopak dokázala o některých otázkách dlouze rozprávět, což jsem uvítal. Občas ovšem odbočovala od tématu a měla potřebu mluvit o otázkách výchovy. Čtvrtý rozhovor proběhl v knihovně a považuji ho za nejpřínosnější. Stejně jako u předchozího rozhovoru dokázala paní knihovnice velmi obsáhle popisovat svůj postoj k malotřídním školám, který byl velmi pozitivní, a hlavně bylo vidět, že je respondentka s charakteristikou a výhodami malotřídních škol velmi dobře seznámena. Samozřejmě se u kladů těchto druhů škol odkazovala hlavně na tu, na kterou docházel její syn. Další rozhovor byl velmi podobný tomu druhému, i když dcery respondentek docházely na odlišnou malotřídní školu, tudíž jsem mohl porovnat jejich pohledy k tématu. Šestý rozhovor proběhl u mě doma, jelikož šestá respondentka (a) v současné době bydlí ve stejné vesnici. Do rozhovoru se jí příliš nechtělo a tak mě požádala, zda by s ní mohla přijít i její sestra, která tu zrovna byla na návštěvě. Sestra respondentky byla mnohem komunikativnější a často doplňovala její odpovědi, protože jak jsem přibližně v polovině rozhovoru zjistil, tak její synové také docházeli na malotřídní školu poblíž Prahy. Tak se mi krásně naskytla možnost vyslechnout postoje respondentek, které v dětství vychodily jednu malotřídní školu a po letech, každá z nich, umístila své děti na odlišnou malotřídní školu. Poslední rozhovor byl uskutečněn s respondentkou na jejím pracovišti v době přestávky, jelikož neměla tolik volného času. I když to byl poslední rozhovor a nečekal jsem, že dostanu

nějaké nové informace, tak jsem byl příjemně překvapen. Nehledě na to, že respondentka mluvila velmi otevřeně, k věci a po celou dobu mi působila velmi pozitivně.

5 VYHODNOCENÍ ROZHovorŮ

V rámci zachování anonymity rodičů a ochrany jejich soukromých údajů neuvádím v textu jejich jména a používám pouze anonymní zkratky.

5.1 Kritéria rozhodování

5.1.1 Předsudky a pomlvy

R1: Myslím si, že v celé společnosti je takový zažitý názor, že městská škola moderní škola a venkovská škola zanedbaná škola, nedostatečně vybavená, třeba minimum počítačové výuky. Myslím, že tento názor v té společnosti převládá.

R6: V Libavském Údolí rodiče spíše dávají děti pryč. Většina to právě ani nevyzkoušela a už je dávají do Kynšperka... Vůbec netuším, proč se tak rozhodují... Vím, že některé ty holky říkaly, že ty děti jsou pak pozadu. Že přijdou do jiné školy a neumí to, co umí v těch školách. Ale to jsem zjistila už u té první dcery, že to pravda není.

J: Co by mohlo rodiče odradit, aby dítě dali na malotřídní školu?

R7: Pověry. Že to je nemoderní, že si myslí, že je tam nic nenaučí, že tam nejsou kvalifikovaní učitelé... To jsou pověry... Jedna řekla, že měla samé jedničky, pak přešla a najednou měla pětky.

J: Co myslíte, že rodiče odrazuje od toho, aby dali dítě na malotřídní školu?

R3: Názor jiných lidí. Nejhorší jsou názory typu, jedna paní povídala, že je to tu blbě. Ona tady v životě nebyla ale, protože ta paní to řekla, tak to tak prostě je.

Z těchto výpovědí respondentek je patrné, že dokud člověk nemá vlastní zkušenost, podléhá názorům většiny, které vycházejí z historických souvislostí a nedostatku informací. Je však smutné, že mnoho těchto neinformovaných rodičů nemá zájem ověřit si tyto zažité skutečnosti a tudíž se jejich postoje nemají šanci změnit. Můj názor je takový, že změna postojů, která je tak těžko měnitelná (viz kapitola postoje), často nastává ve chvíli, kdy je člověk okolnostmi donucen

k nechtěným rozhodnutím, která se později stanou prostředkem pro změnu postoje. Toto je patrné z výpovědi šesté respondentky.

R3: Mě vždycky každý říkal: „Počkej, až přijde ten přechod tady odsud do města.“ Já jsem to zažila u toho prvního dítěte, a když pak přijdete na první třídní schůzku a řeknete, že máte nejlepší dítě z celé šesté A, tak tam sedím a říkám my vesničani.

Nemyslím si, že utvrzování pozitivních postojů jedinců může mít velký vliv na změnu postojů u široké veřejnosti, která ani nemá zájem svůj postoj měnit i přesto, že dostane nové, zásadní informace (viz kapitola postoje).

R3: Třeba co tam můžou ty děti naučit, když furt někde courají a furt jsou na nějakých exkurzích, to je další co vždycky slychávám.

Takovéto předsudky jsou důkazem nedostatečné informovanosti a neschopnosti vnímat skutečnost v širších souvislostech. Samozřejmě, že dokážu pochopit, že pro mnoho rodičů může být zjištění, že škola tráví mnoho času tím, že nacvičuje různá vystoupení, či organizuje pro děti různé exkurze, výlety apod., negativní. Nejspíš mají pocit, že místo toho, aby se jejich dítě vzdělávalo, tak tráví čas jinde, než v lavicích. Dle mého názoru však takovýmto rodičům chybí nadhled a schopnost vidět přínos celého vzdělávacího procesu.

5.1.2 Neznalost a obavy

J: Co si myslíš, že by rodiče mohlo odradit, aby sem dali své dítě?

R1: V první řadě neznalost způsobu výuky ve třídě, kde jsou dva ročníky, protože když se setkávám s někým, kdo navštěvuje běžnou základní školu, tak je překvapený, jak je možné, že se dokáží vedle sebe učit souběžně děti ze dvou různých ročníků...to je asi to nejčastější, čeho se ti rodiče bojí, že si nedokáží tu situaci představit a vnímají to negativně.

R1: Protože to nezažili. A většinou, když si člověk něco neprožil, nemá s tím tu zkušenost...tak se mu nechce vysílat dítě do něčeho...co je pro něj neznámé. Ten rodič musí cítit tu důvěru.

J: A než jste tam holky dala, tak jste si o té škole v Libavském Údolí něco zjišťovala?

R6: Tenkrát to moc nešlo. To nebyl ani internet a takové věci... Takže spíše jenom ze zkušenosti známých, co tam chodili... Mě to děsilo. Já jsem si to nedovedla představit. Já jsem byla zvyklá na nabitě třídy. Nás tam bývalo třicet... Tady nastoupili čtyři prvňáci a čtyři druháci. To bylo o něčem jiném, osm dětí v jedné třídě.

R6: Takže když jsem se tam přistěhovala, tak jsem docela zírala, že jsou spojené dvě třídy dohromady. Neuměla jsem si to představit. Když jsem tam dávala svoji první dceru, tak jsem ani nevěřila, že by to mohlo fungovat.

J: Nenapadá vás ještě něco, proč je rodiče na tu školu raději nedají?

R6: Nevím, mě spíš zarazí, že ty rodiče si to nepřijdou ani zkusit. Protože když to vyzkouší a nevyhovuje jim to, tak je možný přestup. Je to škoda, tak ale já jsem byla také taková, já jsem tomu také nedůvěřovala. A pak když jsme to vyzkoušeli, tak jsem byla ráda. Oni prostě něco slyší a věří tomu, je to škoda.

R3: Když si vzpomenu na ty názory maminek za zády: „To snad nemyslí vážně, že budou spojený s páťáky, ty je ještě naučí něco, co neumí.“

Osobní zkušenost je u postoje ke spojeným ročníkům velmi důležitá, jelikož ve většině případů jsou rodiče, kteří tuto skutečnost nezažili, velmi nedůvěřiví a staví se k ní spíše odmítavě, jak je patrné od šesté respondentky, u které se mi však velmi líbí, jak razantně se změnil její postoj. Právě neochota zajít do školy nebo se zeptat rodičů, kteří s malotřídními školami mají osobní zkušenost je příčinou těchto obav. Protože od koho jiného má člověk zjistit pravdu. Od svého známého, který na malotřídní škole v životě nebyl nebo od lidí, kteří jsou sice cizí, ale už na tuto školu dali tři děti.

5.1.3 Dítě a kamarádi

J: Co by pro tebe mohlo být rozhodující při výběru školy?

R1: ...Určitě bych vzala v potaz, jestli synovi kamarádi ze školky také půjdou do té školy, protože jde do nového prostředí, tak aby tam šel s kamarády.

R1: Ve městě by šla do cizího prostředí, protože, všichni její vrstevníci ze školky zůstali v poříčské škole, ona by šla mezi cizí děti, šla by do třídy, která by byla naplněná na maximum, určitě by si tam také našla kamarády, ale tím, že by netrávila čas s těmi novými kamarády ze školy, protože by dojížděla domů, tak si nemyslím, že by to bylo pro ni to pravé.

J: Co by bylo rozhodující, kdybyste se rozhodovala mezi nějakou školou.

R3: Tak taky se musíte zeptat svých dětí, kam by třeba chtěly jít. Ono jako je hezký, když ty děti jsou odsud, chodí sem do školky a já řeknu a teď půjdeš do města, ale co na to ty děti...když se vám ty děti potom šprajcnou, že tam nechtějí a budou se každé ráno vztekat, že nechtějí do té školy, že se jim tam nelíbí, že tam nemají tu A., Š., ty děti s kterými chtěly být, že vy jste jim v tom udělal utrum...Takže kdyby mi daly normální argument, třeba že tam šly tyhle děti, tak asi bych je dala jinam.

Všechny respondentky uvedly, že jejich děti byly nebo jsou na malotřídní škole spokojené. Některé uvedly, že je to i z důvodu přítomnosti kamarádů, s kterými vyrůstaly. Je pochopitelné, že důležitým faktorem při volbě školy je to, aby se dítě cítilo dobře, což zde první a třetí respondentka uvádí, ale přesto jsem se neubráníl myšlence, zda by byly opravdu ochotné vozit své děti třeba 40 km každý den, aby jejich dítě bylo s kamarády, se kterými vyrůstalo poté, co se celá rodina přestěhovala.

5.1.4 Náhoda

J: Co by mohlo být rozhodující, že by si dala dítě na městskou školu?

R1: My jsme zvažovali, když měl náš syn nastoupit do první třídy, tak vzhledem k tomu, že dělá zájmově hokej, v té době připravovali, že zase otevřou hokejovou třídu na barevce a v jeho oddíle jsou děti, které teď, téměř všichni, nastoupily do první třídy a trenéři měli

takovou představu, že všichni budou chodit do jedné třídy, že to bude taková hokejová třída...že by se ten kolektiv víc stmelil...stejně jsme se rozhodli pro místní školu.

R5: To bylo u M. rozhodující. On tenkrát dostal neštovice, když byl tady zápis...já jsem volala do té školy, že asi nepůjdeme, že nechceme někoho nakazit a tak jsme poté šli k zápisu do Lokte.

R5: Nejdříve chodil M. do Lokte, protože jsme tam spadali. U nás na vesnici zrovna zrušili školu, ten rok co měl jít k zápisu, tak jsme šli k zápisu tam, kam jsme patřili. Ale tam bylo bezva, že tam byl takzvaný „předškoláček“, kde ony rok docházely k té paní učitelce, která poté měla ty prvňáčky, a seznamovaly se s ní. A každý měsíc...chodily na takové přípravné vyučování a to tam docela rozhodlo, protože on si strašně zamiloval tu učitelku a hrozně se na ni těšil...Tady se zrovna měnilo vedení a v té době se nevědělo, kdo přijde, jak bude vyučovat...Ale pak o tu paní učitelku přišly ve třetí třídě...a měly takovou prazvláštní paní učitelku, která studovala, věčně tam nebyla a hlavně ony za pololetí nenapsaly do sešitu vůbec nic, ani do pracovních, ani neměly žádný úkol...a pak i paní ředitelka říkala: „Ono je to vlastně na té paní učitelce, jak si ty děti vede, já do toho nemůžu mluvit.“...Tak jsem si říkala: „Vždyť tady je taková bezvadná škola.“...A on tady ty děti znal a já jsem si říkala: „Škoda, že jsem ho tenkrát sem nedala hned.“ Zase možná to pro něj bylo dobrý, že měl porovnání...Já jsem se poté byla podívat na třech různých školách a rozhodla tady ta škola.

Jak je vidět, tak i náhoda může být důležitým faktorem rozhodování. Nikdo nemůže s určitostí říci, jaká souhra okolností může jeho rozhodnutí ovlivnit. V těchto případech však nebyl narušen rodičovský postoj. Respondentky byly pouze postaveny před rozhodnutí, kdy obě možnosti připadaly v úvahu. Jsem však toho názoru, že i když si to obvykle nechtějí připustit, tak u většiny lidí nakonec rozhodne nejjednodušší řešení, jak vidíme na těchto příkladech.

5.1.5 Zkušenosti

J: A myslíš, že bys na to koukala stejně, kdybys tam neučila?

R1: Myslím, že bych na to koukala stejně, protože jsem si tu školu zažila jako dítě a byla jsem spokojená a když jsem byla na vysoké škole na praxi na plzeňských velkých školách, tak jsem si řekla v životě nikdy. To na mě působilo tak strašně odtažitě a depresivně, ty

hangáry, řev, velké chodby a anonymita... Takže představa, že vystavím moje dítě tomu megalomanskému školství, tak si myslím že dokad' je to dítě malé, tak mu naprosto vyhovuje tahle malá školička.

R2: Nic jsem si o škole nezjišťovala. Byla tady pořád ta stejná paní učitelka jako za mě, z které se poté stala paní ředitelka, a to mi stačilo.

R7: Než dcera nastoupila do té malotřídní školy, tak jsem se tam šla podívat. Hned mě pozvali... Byli příjemní.

Ačkoli zkušenosti respondentek byly různorodé. Pět z nich uvedlo, že na malotřídní školu alespoň určitou dobu docházely a tři neměli s tímto druhem vyučování žádnou osobní zkušenost. Avšak pouze jedna, jak již bylo řečeno, se k tomu stavěla s obavami. První respondentka sice uvádí, že po vysokoškolských zkušenostech se zařekla, že s velkými školami nechce mít nic společného, přesto v předchozí kapitole zvažovala možnost umístění syna ze sportovních důvodů právě do takové školy. Z tohoto protiřečení se dá usuzovat, že odpovědi respondentů jsou dle mého názoru ovlivněné i snahou přizpůsobit své odpovědi svým očekáváním.

5.1.6 Jednoduchost a doprava

R3: Pro mě bylo nejdůležitější to, co je nejjednodušší pro chod celý rodiny. Takže aby mě to stálo co nejmiň dojíždění, jak mě, tak děti, času a hlavně peněz, protože dneska na těch velkých školách to je všechno o penězích a placený. U nás ve Varech družina stála 200 Kč na měsíc a tady je to jenom 100 Kč. Byly tam různý výdaje, furt něco... a hlavně prostě ty děti budou s těmi svými kamarády.

R5: Já jsem chodila do města do školy... Já jsem z malého města Chodov. Tam bylo na výběr. My jsme ještě měly úžasnou jazykovou školu a ve druhé nebo ve třetí třídě jí našim nabízeli a tam rodiče rozhodli, že já tam nebudu docházet, protože je to přes silnici, kdežto tuhle školu jsme měly u domu. Tak mě to strašně mrzelo, protože mě jazyky baví a už od malička mě babička učila egerlandštinu a i spisovnou němčinu, takže já jsem šla

do 1. třídy a uměla jsem kromě mateřštiny i dva rozdílné jazyky úplně plyně a spontánně...ale tak prostě ty rodiče rozhodli.

J: A když jste tomu moc nedůvěřovala, tak vás nenapadlo, že byste jí radši dala jinam?

R6: To mě napadlo několikrát, ale tam byla nevýhoda toho autobusu, takže proč jí dávat někam jinam, když jsme tenkrát ani neměli auto. To bylo lepší proto, že se nemuselo dojíždět.

Toto kritérium považuji za klíčové v celém rodičovském rozhodování. Řekl bych, že přesto, že rodiče chtějí věřit tomu, že blaho jejich dítěte bylo při rozhodování na prvním místě, po opakovaném čtení rozhovorů jsem dospěl k názoru, že tomu tak není. Tomuto dilematu byly vystaveny pouze pátá a sedmá respondentka. Pátá upřednostnila blaho dítěte (viz. kapitola 5.1.4), přestože jí to nezpůsobilo nijak velké komplikace. Tudíž vzniká otázka, jak by činila v opačném případě. U sedmé respondentky, která v rozhovoru uvedla, že jí dceru nevzali v místě bydliště do školky, jelikož měli plno. Proto byla nucena jí přihlásit ve městě, kam s ní jezdila. Ale jakmile měla nastoupit do školy, zapsala jí opět v místě bydliště z důvodu dopravy. V tomto případě by však mohl někdo namítat, že blaho jejího dítěte nebylo na prvním místě, jelikož nepokračovalo se svými vrstevníky ze školky. Z informací od třetí, páté a šesté respondenty je jednoduchost a dostupnost nepopíratelná. Na druhou stranu vím, že z dotčených malotřídních škol v našem okrese každý rok malé procento žáků odchází do městské školy z důvodů, které jsou řečeny v této práci, ale většina je v těsné blízkosti měst a tudíž je otázka dostupnosti nepodstatná.

5.1.7 Škola

J: Co by bylo rozhodující?

R3: ...třeba i to, že to není nějaká obrovská škola, která má 4 patra, 7 chodeb, než se dostanete do jídelny, projdete dalších 7 chodeb, prostě takové bludiště.

R5: Pak právě si myslím, že je potěšitelné, že lidi z města ty děti přiváží raději sem, protože to jsou asi zrovna ty výjimky, které si uvědomují, jak je to bezva prostředí a že

tohle to pak ty děti už nikdy nezažijí, a že je to takový bezva start do vzdělávání, nenásilný...učí samostatnosti a žít v komunitě různě starých dětí a umět přepnout.

R5: Proto jsem se rozhodla pro tuto školu, kvůli přístupu ke knížkám, interaktivním pomůckám...třeba konkrétně i tady, že jsou lidi, kteří jim zajišťují i tu odpolední, mimoškolní činnost a že to je vše na jednom místě, že to je bezpečný pro ty děti a zároveň jsou v menším kolektivu...že je tam ta zahrada a jídelna.

J: Co by mohlo rodiče přesvědčit, aby dali dítě z města sem.

R2: Kolektiv nebo třeba sympatičtější vedení.

R5: Já bych ho vozila do takové školy, i kdybych to měla odsud 40, 50 km...To pro mě nebylo rozhodující, ani teď by to nebylo, i když chodím uklízet po práci, aby starší syn mohl být na medicíně, tak vždycky je pro mě prioritní, aby se mé děti cítily dobře a aby ta škola splňovala účel. Aby to bylo něco podnětného a aby se tam naučil to, co se očekává.

Málo který rodič si uvědomuje, jaká pozitiva a výhody malotřídní škola poskytuje, jak shrnuji v teoretické části této práce. Myslím, že plně je dokázala pojmenovat a ocenit pouze pátá respondentka. Ostatní většinou uváděli hlavně menší počet dětí, rodinné prostředí a odlišný přístup učitele k dětem.

5.1.8 Různorodé

R2: Jestli to dítě není nějak úplně chytré, tak je jedno jestli ho dám na normální školu do města nebo na vesnici.

J: Co by mohlo ovlivnit lidi, aby ho sem nedali?

R3: Že tu jsou Romové, to je klasika. Jenže pak přijdete na jinou školu a tam jsou taky... tahle ta je úplně blbá, nevím, jak mohla udělat magistru, takže názor na učitelky, protože nechodí mezi lidi, tak je úplně blbá, jo když to řeknu blbě.

Tyto názory respondentek zde uvádím, jelikož mi připadaly jako bezprostřední výpovědi, nad kterými příliš nepřemýšlely, a proto je považuji za spontánní.

5.2 Přestup

J: Myslíte, že přestup z té jedné školy do druhé, z páté třídy, že je spíš negativum nebo pozitivum?

R6: U té první si myslím, že to bylo pozitivum, protože ona se tady už nudila. Chtěla jakoby jiný kolektiv, jiné kroužky, prostě už něco jiného. To Libavské Údolí už jí bylo malé. Ale u té druhé dcery to bude negativum.

R6: Když by to bylo až do deváté, bylo by to lepší...Protože musí začít dojíždět, to bude změna. Nový kolektiv, děti, paní učitelky, celkově nový systém...Prostě všechno od začátku...Já to musím brát z pohledu té mladší dcery, takže mínus. Ona nemá ráda ty nové věci.

J: Takže ten přestup pro vás není zase tak...?

R3: Myslím, že není. Myslím, že když to dítě je připraveno na samostatnost, ví, že si má udělat úkoly, že si musí večer připravit tašku a ve škole občas dávat pozor, co má doma dělat, tak si myslím, že už je to jedno, jestli jde z vesnické školy nebo z toho 1. stupně. Náš 1. syn se s tím vypořádal výborně a neslyšela jsem žádného z těchhle, že by si stěžoval, že by jeho dítě nezvládlo přechod do města.

R1: Když jsem byla mala malá, tak jsme se přestěhovali. Předtím jsme bydleli v Sokolově. Takže já jsem ještě rok chodila do školky v Sokolově a poté jsem začala chodit do první a druhé třídy sem. Následně jsem přestoupila na jazykovku do Sokolova...a musím říct, že se mi jakoby zpřetrhaly vazby s těmi dětmi, co tady se mnou chodily a poměrně jsme se dost odcizili. Tak si myslím, že pro to dítě je lepší, když tady vychodí s těmi kamarády ten první stupeň, vídají se a pak, když už má víc rozumu, tak jde do toho světa.

Jak je zde vidět, každá respondentka přináší do problematiky přestupu odlišné myšlenky. Šestá respondentka pohlížela na přestup z pohledu srovnávání svých

dvou dcer a jejich odlišných osobností. U druhé dcery považovala přestup za komplikaci, jelikož jí velký kolektiv a nové prostředí nesvědčí. Rovněž uvedla, že by byla jednoznačně pro, kdyby byla možnost, aby byla malotřídní škola až do devátého ročníku. Na tom se však shodly všechny respondentky. Samozřejmě, že hlavní důvod byla opět doprava, jelikož s nástupem na druhý stupeň jsou děti nuceny dojíždět do města. Občas slýchávám názory některých rodičů, kteří s malotřídními školami nemají žádné zkušenosti a domnívají se, že přestup v pátém ročníku má na děti negativní vliv, protože si musejí zvykat na nové prostředí, ale když se o tom s nimi bavím delší dobu, tak nakonec stejně vyrozumím, že hlavním problémem je doprava. Taktéž třetí respondentka, která se velmi orientuje v rodičovském a dětském prostředí, uvádí, že nezažila, že by nějaký rodiče měli dojem, že přestup z malotřídní školy jejich děti nějak poznamenal. První respondentka sice uvádí, že když byla malá, tak nevyhodila celý první stupeň v jedné škole a tudíž se jí zpretrhaly kamarádské vazby, ale přechod z páté třídy jako problém nevidí. Já taktéž nevidím v přestupu žádný problém. Děti poznají nové prostředí, lidi, mají možnost srovnání, a co se týče kamarádů, tak ty ve většině případů jdou na tutéž školu s nimi. K tématu přestupu bych však rád ještě zmínil jednu skutečnost, se kterou se setkávám každý rok v pátém ročníku. V tomto ročníku začínají být žáci rebelantští. Zanedbávají své povinnosti a více se projevují kázeňské problémy. Dle mého názoru je to způsobeno tím, že se s touto školou brzy rozloučí a budou pokračovat na jiné. Podobně, jak je tomu v devátém ročníku. Touto problematikou by se samozřejmě dalo zabývat hlouběji, ale to už není tématem této práce.

5.3 Počet dětí

RI: V menším kolektivu má to dítě větší šanci se prosadit. Ne každý je průbojný, ne každý je takovým tím vůdcem...ten menší kolektiv hlavně nahrává dětem, které jsou nesmělé, které se bojí, které si nevěří...pomáhá jim, aby se otrkávaly, získaly to sebevědomí a pak když jdou do té velké školy, tak už na sobě mají kus práce a můžou na něčem stavět.

RI: Rodinné prostředí mi hlavně umožňuje všechny ty děti vyslechnout. Kdokoli z těch dětí má možnost o přestávce ke mně přijít a každý má potřebu něco mi říct a jakoby nikdo

se v té třídě neschová...vidím, jak ty vztahy mezi těmi dětmi fungují a jestli třeba někdo má takovou a takovou náladu a můžu reagovat a zeptat se: „Stalo se ti něco?“ nebo „Jak si se dneska měl, jak si se vyspal, proč si smutný?“ A to dítě má možnost se vyprávět. Myslím si, že tam hodně dělá to, že ten učitel opravdu dobře vidí na ty děti v té třídě...že ty děti jakoby nemají problém přijít za tím učitelem a svěřit se mu...přeci jenom v menší skupině nemá člověk problém se tolik otevřít, než když je to nějaká velká skupina...ale tady tím, že na to člověk vidí a slyší je, jak se baví, tak můžu nějakým stylem zasáhnout a opravovat ty vztahy ve třídě.

R1: Myslím si, že tím, že je tam menší počet dětí a člověk jim je neustále za patami, slyší je, tak se nám daří na ty děti dohlížet v maximální míře. Protože tady nejsou ty velké chodby a pavilony, ze kterých děti přechází tam a zpátky, ale máme jednu malou šatničku, tak si myslím, že to dokážeme docela dobře ohlídat a i víc vidíme do toho dětského kolektivu, takže se velice rychle dá podchytit třeba o přestávce, jak se ty děti spolu baví a když slyšíme něco, co by mohlo někoho vyprovokovat, tak můžeme zasáhnout a tím, že je to pár dětí, tak se dá ten rozhovor podchytit už v začátku, než by někdo někomu začal třeba ubližovat nebo se to může třeba hned řešit. Pochopitelně člověk nemůže nikdy slyšet úplně všechno, ale ve většině případů můžeme spoustě věcem předejít.

J: Takže ten vztah s učitelem vám tady připadá takový...

R5: Takový domácí, osobní, přátelský. Je tady takové přátelské klima k tomu, aby se ty děti cítily pohodově, bezpečně. Zároveň mají spoustu znalostí a zpracovává se leccos s různými projekty a propojují se různé činnosti a je to pro ně hrozně přínosné. Na tohle by prostor podle mě ani v uvozovkách na normální základce nikdo neměl.

R5: Když syn odsad' odcházel na gymnázium, tak tam byl jako jeden z nejlíp připravených, protože mám pocit, že pro něj tady byl větší prostor a víc času, věnovali se mu víc s tou přípravou, než kdyby byl ve velkém kolektivu na jiné škole, v té klasické základní, odkud vlastně přecházel. Takže my to můžeme porovnat.

J: Napadá tě, v čem ta malotřídní škola byla lepší?

R7: ...míň dětí. Učitelka měla dřív opravené úkoly. Ještě ten den jsme věděli známky.

První respondentka, jako učitelka na malotřídní škole, shrnula pozitiva malého kolektivu velmi výstižně. I já, jakožto učitel na tomto druhu školy, souhlasím s jejími názory. Učitel opravdu má k dětem mnohem blíže a má větší možnost je všechny vyslechnout a ohlídat je, když je jich méně. Z vlastní zkušenosti vím, že to však není závislé pouze na počtu žáků ve třídě. Učitel musí být přístupný, chtít žáky vyslechnout, trávit s nimi přestávky a ne být stále ve sborovně. Jedině tak může příznivě ovlivňovat vztahy ve třídě. Samozřejmě i u nesmělých žáků bychom neměli spoléhat na to, že pokud budou v malém kolektivu, tak se automaticky prosadí. Musíme k tomu žákům dát příležitost. Rozvíjet ty dovednosti, které jsou jim vlastní. Zapojit je například do nějaké divadelní hry nebo školního projektu. Taktéž tyto projekty a různé aktivity, které pátá respondentka přisuzuje za následek většího času z důvodu malého počtu žáků, je dle mého názoru opět individuální záležitostí. Pokud ředitel nebude chtít o projekty zažádat a učitel nebude mít zájem na nich spolupracovat nebo nebude chtít výuku ozvláštnit, tak ani malý počet žáků na tom nic nezmění. Velmi mě však pobavil názor od sedmé respondentky. Je pravda, že menší počet sešitů se opravuje mnohem rychleji, ale opět bych nepřisuzoval menšímu počtu žáků příliš velkou váhu. Pokud učitel nebude chtít sešity opravit hned, tak hned neopraví ať jejich deset nebo dvacet pět.

5.4 Rodinné prostředí

5.4.1 Neformálnost prostředí

R1: Na mě ta velká škola působí hrozně anonymně. Obrovské je to, spousta dětí, rámusu, učitelů. Ted' člověk někoho hledá, neví, jestli tam může nebo nemůže, tady tím, že toho učitele znáte, i z té obce třeba, tak přeci jenom se ten rodič tolik nebojí za tím učitelem přijít a říct mu, co potřebuje.

R3: Na těch velkých školách máte všechno takové omezené. Rodič může přijít jeden den v měsíci, jeden den v týdnu, ještě se musí sedmkrát ohlásit, když něco potřebujete... Tady je dobrý, že ráno přijdete a buď tady ta učitelka je, nebo není, je to takové rodinné, není

to takové oficiální, že kluk má v žákovské knížce napsané konzultační hodiny tohohle učitele, konzultační hodiny tohohle, takže vy si pak musíte vypsát všechny konzultační hodiny, abyste mohla jít někoho navštívit a zeptat se na vaše dítě.

Neformálnost prostředí je dle mého názoru na malotřídní škole již takovou samozřejmostí. Za sedm let působení na této škole si nevzpomínám, že by někdo z našeho učitelského sboru někdy rodičům, většinou ráno, což je obvyklá doba návštěvy rodičů, odmítl poskytnout zpětnou vazbu, či se s nimi na něčem domluvit. V mém případě se rodiče většinou vždy předem zeptali, zda by si se mnou mohli domluvit schůzku. Ta se většinou uskutečnila hned druhý den.

5.4.2 Učitel a žák

J: Takže i ten vztah toho učitele s žáky bude určitě lepší.

R3: Určitě, hlavně takový, já tomu říkám „maminkovský“. Vezměte si, že to dítě je tady pomalu celý den. Mámu vidí navečer, když to přeženu, takže pro něho máma je nejdřív učitelka a pak ta vychovatelka.

R4b: ...že by tady byly horší učitelé než na velkých školách?... Myslím, že možná jsou někdy na vyšší úrovni tady na těch menších školách, než na těch velkých. I co se týče toho vztahu k těm žákům, to mají k sobě určitě blíže, jak ty rodiče s těmi kantory, tak i ty děti. Potom, i když se chodí na ty třídní schůzky, tak ti lidé se víc znají a můžou se víc zeptat. Já si myslím, že je to lepší v tom menším kolektivu, zvláště když ty děti jsou malé.

J: Takže byste řekla, že na malotřídní škole je to víc jako pod dozorem.

R6: Ano. Že mají ty učitelky víc přehled o tom, co ty děti dělají. I ve volném čase. Oni si vždy na začátku hodiny říkají, co bylo včera, co dělali, takže ten řekne, že byl s tím venku, koho potkali, co dělali, takže paní učitelka za chvíli ví o všech, kdo kde byl. I o rodičích bohužel.

Jak uvádí respondentky, tak bližší vztah učitele s žáky je jistě předpokládatelný. Nemyslím si však, že je automatický. Je to samozřejmě ovlivněno osobností kantora. Setkal jsem se s učitelkou, která byla v malotřídní škole na záskok. Celý

život učila na velké škole a řekl bych, že během měsíce, který zde strávila, si s mnoha dětmi utvořila lepší vztah, než stálí kantoři. Dle mého názoru se tedy dá předpokládat, že osvícený učitel má na malotřídní škole podmínky k tomu, aby si s dětmi vytvořil bližší vztah, vychovával v nich zdravou a silnou osobnost, více uplatňoval různorodé metody učení a díky venkovskému prostředí má blíže i k rodičům. Jejich spolupráce je samozřejmě opět velice individuální.

5.4.3 Kolektiv

R3: Když vezmu ty naše děti na jedničce. Už jenom to, že jsou z té vesnice, je úžasný, jak stojí za sebou. Třeba V. je deváták, náš H. je osmák, S. sedmák, D. s T. jsou šestáci a už jdou po té chodbě a potkávají se s těmi staršími dětmi, pozdraví je, mluví s nimi. Co myslíte, že udělají ty ostatní. „Hele on zná devátáka, tak tam si na něho dovolovat nebudeme.“ Prostě nejsou tam sami na té škole, i když přijdou do cizího kolektivu. Jsou tam ty starší děti, s kterými vyrůstali na té vesnické škole, to jedině, že by to dítě bylo nějaké zakomplexované a sedělo někde v rohu. Samozřejmě toho si vyčihnou, ale ty naše děti co vidávám...Ty naopak bych řekla, že tam vyčuhují nad těmi ostatními dětmi, když to tak poslouchám od těch rodičů.

R6: Myslím, že tady je dobré, jak se všichni schází, že oni se starají i o ty školkové děti a že jsou taková parta dohromady...od těch školkových až po ten čtvrtý ročník. I spolu lítají venku...Není to omezené věkem. „Hele ty chodíš do školky, ty s námi nepůjdeš.“ To ne.

Kolektiv dětí na malotřídní škole je pro mne velmi zajímavý pojem, který mě při nástupu na tuto školu velmi oslovil. Já sám jsem jako malý docházel na velkou školu a nepamatuji si, že by zde bylo normální, aby se přátelily děti z různých ročníků. Na malotřídní škole je však toto jistou samozřejmostí a nemusí to být rozdíl pouhého jednoho ročníku. Pokud je navíc škola a školka v jedné budově, jako je to v Libavském Údolí, tak tyto jinak samostatné organizace získají mnoho zajímavých výhod, jako je společné organizování akcí pro rodiče a žáky, jednodušší přestup dětí mezi nimi, který i minimalizuje pravděpodobnost, že rodiče raději dají své děti na jinou školu. Školní děti mají také možnost navazovat vztahy s předškolními, pro které mohou být vzorem. A jak uvádí třetí

respondentka, tak kamarádské vztahy vytvořené na malotřídních školách, přetrvávají i po odchodu na městskou školu, včetně těch meziročníkových.

5.4.4 Venkov

J: A do kolika tam můžou být? (družina)

R6: Do půl čtvrté...Ta paní co tam většinou zůstává jako poslední, tak ta je i z Libavského Údolí. Ta vím, že i kamarádce dovedla malého domů, protože na něj zapoměli.

R6: Je fakt, že libavská škola je taková domácí škola, nebo jak bych to řekla, rodinná. Tam se znají děti už od školky...Děti co chodí do družiny tak se vlastně stýkají s dětmi ze školky...Tam je to takhle spojené, protože školka je o patro níž...Takže všichni se stýkají v jedné jídelně a když jdou děti ze školy do družiny, tak jdou vlastně do školky...pak když se děti vzbudí, tak si spolu hrají nebo jdou ven...takže i ten přesun těch dětí ze školky do té školy je mnohem jednodušší. Znáám rodiče všech dětí, což je taky dobré, to se hodí.

R7: Obec hodně dotovala tu malotřídní školu, takže v 1. třídě jsme dostali nějaké peníze na pracovní prostředky, ve 2. třídě už půlku, výlety sponzorovala obec, takže jsme fakt nemuseli vůbec nic platit. Ted' jsme v Sokolově a platíme a platíme.

Je pozoruhodné, jaké výhody může přinášet venkovské prostředí. Malý počet obyvatel a rozloha způsobuje, že se téměř každý zná s každým a ví, co se kde děje. Z praktických důvodů, jako je tomu v Libavském Údolí, se může stát, že škola a školka jsou součástí jedné budovy, což může přinášet jisté výhody (viz. kapitola 5.4.3). A jelikož je zde jen jedna škola, tak jí obec finančně podporuje. Je zde nepopíratelně větší bezpečnost než ve městech. Mnoho dětí má bydliště od školy velmi blízko, takže i někteří žáci druhého ročníku chodí domů sami nebo jak uvádí šestá respondentka, tak se vždy najde nějaký známý, který vypomůže.

5.5 Učitel na malotřídní škole

R1: O naší existenci rozhoduje počet žáků, tak o to víc se musíme snažit, abychom ukázali rodičům v obci, i třeba mimo obec, že naše škola je kvalitní, a že by rodiče bez obav mohli k nám žáky dávat.

Učitel na malotřídní škole by měl podle mého názoru být více multifunkční a jak tvrdí první respondentka, tak by se měl snažit vytvářet ze školy kvalitní vzdělávací zařízení. Takové, ve kterém se žák bude mnohostranně rozvíjet a rodiče nebudou mít důvod, sem své děti nedat. Většina rodičů z obce obvykle upřednostní kritérium dostupnosti a jednoduchosti nebo vůbec neřeší otázku, kam své dítě dá. Ale najdou se právě i tací, kteří je raději dají na městskou školu. Proto by se učitel na malotřídní škole měl snažit občas přijít s něčím novým. Zapojovat se do různých projektů, zvelebovat školu, poskytnout dětem různé odpolední aktivity, brát děti na výlety, snažit se, aby pro žáky bylo vyučování alespoň trochu zábavné a zdejší pobyt něčím zajímavým, aby rodiče měli co nejméně důvodů sem své děti nedat.

R5: ...zase osobnost předchozí ředitelky...oni jí milovaly, ona je furt měla pod křídly. Byl to takový ten mateřský přístup, který pro mě jako matku je rozhodující a i si myslím, že je hodně naučila.

J: Myslíte, že učitelé na malotřídní škole jsou jiní?

R5: Myslím, že toho mají na bedrech někdy i víc tím, že mají méně dětí. Musí jim to chystat zároveň, učit se možná koordinovat, musí být víc multifunkční...být stále ve střehu...je i větší prostor individuálně se věnovat každému, lépe poznat ty děti. Je tam i větší prostor pro kantora. O to to má možná těžší...Nemyslím si, že jsou jiní, ale musí se pro to rozhodnout svobodně a pak je to může naplňovat, protože to podle mě nemůže dělat každý kantor.

R5: Tady je podle mě bezva na té škole, že je tu tolik činností, že každý může být v něčem dobrý, v něčem vyčnívat, že to podporují, je tu pro to prostor.

R5: Taky se mi líbilo, že ty děti už na tom prvním stupni vyučují třeba na výchovy někdo, kdo je způsobilý a hodně dobrý. Na hudebku třeba, nebo na jazyk... Ono pořád je sporadické, jestli má zažít to dítě těch prvních pět let pořád jednoho stejného člověka...nebo naopak různé. Myslím si, že když má dítě hlavního kantora a na různé výchovy nebo na různé ostatní předměty občas nějakou změnu, že to je také určitě přínosné.

Jak zmiňuje pátá respondentka, tak právě osobnost kantora a ředitele je rozhodující. Ta ovlivňuje, jak se žáci budou do školy těšit a jak bude škola vzkvétat. Samozřejmě, jak dále tvrdí, tak kvůli více ročníkům ve třídě má učitel více práce jak s přípravou, tak organizací vyučování. Má sice menší počet žáků ve třídě, ale o to více by se jim měl individuálně věnovat. Také zmínka o zaměřenosti kantorů na určitý předmět stojí za povšimnutí. Já sám mohu ocenit přínos toho, když se na malotřídní škole do jisté míry uplatňuje druhostupňový systém vyučování. Já například již sedm let učím všechny hudební výchovy, jelikož mám hudební vzdělání. Jedna má kolegyně zase učí většinu tělocviků. Pokud některý z učitelů má k jistému předmětu vztah, je v jeho vyučování dobrý a školní systém to umožňuje, tak myslím, že není na škodu mu umožnit se v něm více realizovat. Učitelské povolání není snadné a člověk by se pro něj měl rozhodnout svobodně a zvláště učitel na malotřídní škole, jak uvádí respondentka a i já si myslím, že toto místo není pro každého kantora.

R7: Když se pak loučili se školním rokem, tak je učitelka vzala k sobě na zahradu a udělala jim tam takovou rozlučku. Myslím, že tam bylo dvanáct dětí, což je taky docela náročný.

Na téma učitel na malotřídní škole je určitě ještě zajímavá i tato výpověď, která dokládá právě ty zajímavé momenty, které žáky motivují ke kladnému vztahu ke škole. Já sám se snažím svým žákům poskytovat různorodé odpolední akce, které je budou motivovat a na které, jak doufám, budou hezky vzpomínat.

5.6 Venkovské a městské prostředí

5.6.1 Každý se zná s každým

R3: Když to srovnám s těmi Vary, tím že se ty děti sjížděly z celého neskutečného okruhu, tak se ty děti vůbec neznaly. Tady se znají. Ty děti se potkávají dnes a denně i třeba potom venku...prostě ty děti spolu vyrůstají ať už ve škole, ve školce, jsou furt spolu.

R3: ...my se potkáváme ve škole, na hřišti, na jakékoli oslavě, furt se potkávají ty děti z vesnice. Kdežto v tom městě, tam těch nabídek je víc, takže ty děti se tam jakoby víc rozmělní, tam těch kroužků a zájmových činností a všeho je daleko víc.

Je pravda, že tím, že venkovské prostředí je relativně malé, tak opravdu jak tvrdí třetí respondentka, děti zde mají mnohem více příležitostí se potkávat a mnohem méně možností s kým, jelikož počet dětí v obci je menší než ve městě. A vzhledem k tomu, že na vesnici je pouze jedna základní škola, tak se tu každé dítě zná s každým. Počet možných odpoledních aktivit je tu také menší, tudíž se děti většinou setkávají i zde, stejně tak, jako na různých každoročních akcích.

R3: Ve městě je to kus, tady je to každý dítě, protože ho potkáváte dnes a denně, potkáváte se s těmi rodiči...tam to nejsou ani jména, tam nikoho to dítě nezajímá...kdežto tady když mi nějaká maminka řekne: „Hele, dneska je nějaký divný. Kdyby něco, tak mi zavolej.“ To se vám tam nestane, protože ta maminka ani neví, že existujete, kolikrát si vás tam spletou s rodičem nebo s nějakým pracovníkem školy.

R3: Na oplátku, když si může člověk vypomocet, ty mi vezmeš dítě domu, já ti vezmu dítě domu, děti se navštěvují i mimo školu, protože když jsou rodinné oslavy nebo jsou u babiček tak se vidávají. Jak já vždycky říkám, takový uzavřený kruh.

R6: Ráno je tam družina od šesti, ale chodí tam paní učitelka před šestou a ty rodiče, co dělají dole ve fabrice od šesti, tak ona jim ty děti sbírá po cestě...a odvede je všechny do té družiny.

Výpověď třetí respondentky o tom, že ve městě dítě nikoho nezajímá, mi přijde přehnaná, ale jinak souhlasím s tím, že na malotřídní škole máte mnohem větší přehled o lidech, jelikož je jich mnohem méně. Většina rodičů se zná a mnoho z nich velmi dobře, tudíž jak zmiňuje třetí respondentka, mohou si vzájemně vypomoci nebo společně s dětmi plánovat různé akce. To, že se lidé na vesnici tak znají, s kombinací právě s odlišným prostředím od města, umožňuje například i takové věci jako zmiňuje šestá respondentka. Neumím si představit, že by ve městě ráno vychovatelka obcházela domy rodičů a vyzvedávala jim jejich děti.

5.6.2 Zapojení se

R1: Zapojení se rodičů do dění školy. To bych řekla, že je asi člověk od člověka. Někdo je takový aktivní, snaží se a má z toho potěšení a někdo má rád ten svůj klid a dává od všeho ruce pryč, dělá jenom to nejnnutnější...Každopádně myslím, že když děláme něco ve škole, třeba se hraje nějaká pohádka a děti si mají sehnat kostýmy, tak většinou rodiče mají na tom zájem a vybaví ty děti nebo kdo může, zapůjčí.

J: Když je tady takové rodinné prostředí, myslíte, že to má vliv na rodiče, že se víc zapojí do dění školy?

R3: Vzhledem k tomu, že dneska je každý líný a pro druhého nic neudělá, tak si myslím, že je to úplně jedno. Já to vidím v tom trénování, když jsou všichni strašně chytrý, stojí za zábradlím a radí, jak by to dělali, ale vždycky, když potřebuji pomoc: „Já nemůžu, jsem v práci. Já už něco mám.“ Takhle to podle mého funguje všude, ať je to škola nebo cokoliv. Prostě když ty rodiče nejsou vyloženě horlivý a zapojený, tak to nehrozí.

Zapojení se rodičů je opravdu velmi individuální. Myslím si však, že tím, že je na malotřídní škole takový uzavřený kruh, ve kterém se většina lidí zná, tak je pravděpodobnější, že se rodiče budou do jisté míry zapojovat do dění školy. Učitel samozřejmě nemůže očekávat žádné zázraky, ale z vlastní zkušenosti vím, že když pořádně ve škole různé akce, jako je například rodičovský den nebo nějaká divadelní představení, tak pokud o to rodiče požádáme, nestává se, že bychom se nedočkali žádné pomoci.

5.6.3 Školka

R1: Myslím si, že velkou úlohu na venkově má spolupráce školy a školky, protože školka je vlastně první místo, kam rodiče přichází a kde získávají nějaké informace o školství obecně a dokud člověk nemá děti, tak se o školství nezajímá, je mu to úplně jedno jestli v obci nějaká škola je nebo není. Jakmile má dítě a přijde do té školky tak tam chytá první poznatky o tom, jak ta škola, školka v té obci funguje. A jestli v té školce není ta škola podporovaná, tak si myslím, že je tam zaděláno na největší problém. Takže potom se škola může sebevíc přetrhnout, ale pokud tam není podpora už z té školky, tak je to zbytečné... To si myslím, že tohle jakoby dělá mnohem víc, než ta celková činnost té školy.

Spolupráce se školkou je pro malotřídní školu samozřejmě důležitá. A ne jenom v domlouvání různých akcí pro rodiče a prarodiče, které pokud jsou vyžadovány obcí, tak se domlouvají na stejné datum a vystupují tam jak děti ze školy, tak ze školky, ale i při přestupu dětí do školy. Pokud školka školu nebude podporovat, může se stát, že někteří rodiče dají své děti raději na jinou školu. Když je škola a školka v jedné budově jako to mají v Libavském Údolí, tak je to pochopitelně jednodušší a děti většinou zůstávají zde.

5.6.4 Materiálně

R1: Tím, že je dcera na druhém stupni v Sokolově, tak jsme zjistili, že ta venkovská škola vytváří takovou, dá se říct, ochranou bublinu okolo těch dětí, protože my jsme de facto nikdy neřešily třeba věci, co se týkají rozdílů mezi dětmi, že ten má to a ten nemá. Tím, že ty děti tady žijí vedle sebe od mala a znají se, ví kdo je z jaké rodiny, tak všechno braly přirozeně. Ted' dcera nastoupila do Sokolova a najednou nejčastější slovo, které nám doma litalo, bylo iPhone, protože polovina dětí ze třídy měla iPhone. Tak jsme najednou zjistili, že existují i iPhony, což jsme do páté třídy de facto nevěděli, protože takové věci se tu vůbec neřešily.

R5: Samozřejmě, že se děti vždycky budou porovnávat, že on má něco jiného... Tohle se mi právě líbilo tady na té škole, že tam fungují všichni pospolu, pomáhají si, že se to stírá. Tomu určitě přispívá i ten kolektiv, to prostředí, který tam uměli vytvořit, že nikdo není

nikdy jako nějak hendikepovaný, odstrkáváný, nebo třeba najednou s ostatními nemůže jet.

Toto je pro mě velmi zajímavé téma, které je dle mého názoru velmi ovlivněno výchovou a osobností dítěte. Je pochopitelné, že po nástupu na městskou školu je dítě vystaveno mnohem většímu materiálnímu nátlaku z okolí svých vrstevníků. V dnešní době má téměř každé dítě mobil, tablet a další vymoženosti, které vzhledem k tomu, k čemu je využívají, téměř vůbec nepotřebují. Je však na rodičích, aby rozhodli, zda a kdy dětem tyto věci pořídí. Já sám jsem svůj první mobil dostal na druhém stupni základní školy a zpětně si myslím, že to mohlo být klidně i déle.

5.6.5 Vliv prostředí

R4b: Na té vesnici jsou děti víc venku. Ve městě jsou víc u těch počítačů, hrají počítačové hry a koukají na filmy, nechtějí tolik chodit na ten sport, ven a tak...Ale to záleží i na rodičích, já si myslím, že i ve městě chodí ven, ale jsou tam ty party a je to takové jiné, ale také tam plno dětí sportuje.

R5: Podle mě tady na vesnici není vyhrocený rasismus, nebo že by se děti kvůli materiálnímu, protože u nich doma to chodí jinak, nebo že mají jiný možnosti, nějak vyčleňovaly...že se to tu stírá, ty rozdily.

Bydlím na venkově několik let. Většinu života jsem strávil ve městě a tak mohu říct, že atmosféra venkova je úplně jiná. Většina lidí má rodinný dům se zahradou a volný čas tráví venku. Takže když se jdu ven projít, zahlídnu své žáky obvykle v parku, na zahradě jejich domu nebo na schodech před školou, což mě vždy pobaví. Druhá respondentka se v rozhovoru zmínila o tom, že ve městě jsou děti více vystaveny negativním vlivům prostředí, zvláště kouření cigaret. Nevzpomínám si, že bych tady na venkově někdy zahlédl hlouček dětí s cigaretami nebo alkoholem. Tím samozřejmě nechci tvrdit, že na venkově jsou děti svaté, ale je zde rozhodně méně pokušení z vnější.

5.6.6 Akce

J: A škola dělá různé besídky?

R6: Určitě. Dělalji vystoupení, různé věci i ve spolupráci s obcí, policií, divadlo tam mají, na plavání chodí...vánoční zpívání u stromu máme. Tam se sejdeme uprostřed obce...a jsou dohromady děti ze školy a školky a mají takové vystoupení pro obec...Nebo zpívají, když je vítání občánků...tam taky vystupují...když mají důchodci nějaký sraz, tak tam jdou předvést něco a na konci roku. Většinou třída co odchází, tak si vymyslí nějaké divadlo, nebo nějakou hru a sehrají to všichni.

Akce a různá vystoupení jsou na malotřídní škole samozřejmostí. Dalo by se to považovat již za jakousi tradici. U nás ve škole každý rok pořádáme vánoční besídky, rodičovské a branné dny, vystoupení pro maminky a důchodce a další akce, se kterými obec počítá. Sedmá respondentka v rozhovoru uvedla, že na městské škole, kam její dítě pokračovalo na druhý stupeň, žádná představení ani akce nepořádali. Pouze v rámci recitačního kroužku. Také uvedla, že jediné co škola pořádala, byla školanda a adaptační pobyt. Já sám mám stejnou zkušenost z doby, kdy jsem docházel na druhý stupeň základní školy. Jediná akce, kterou škola pořádala, byla akademie jednou za dva roky. A pokud se na tom třída domluvila, tak školanda. Je opravdu škoda, že školy ve městech žádné akce pro rodiče většinou nepořádají. Je sice pravda, že jejich příprava nám učitelům zabírá mnoho času, ale bez těchto akcí by děti přišly o zážitky, dovednosti a zkušenosti, které pozitivně formují jejich osobnost a rodiče zase dostávají od dětí i jinou zpětnou vazbu o tom, co se ve škole děje, než jen z žákovské knížky.

5.7 Více ročníků pospolu

R4a: Já vím, že to bylo za mě...my jsme to měli i u matematiky, češtiny a vím, že učitel vždy zadal, abychom pracovali a s těmi druhými zase...že to tak nějak ruší ty, co pracují...ale stejně v povědomí jsem furt slyšela, o čem se učí a trochu mě to rušilo...zase jsem věděla nějaký dovednosti dopředu. To je pravda, že jsem se naučila to, co oni probírali...

Více ročníku pospolu je jedním z hlavních důvodů, který někteří rodiče uvádějí jako důvod, proč chovají k malotřídní škole nedůvěru. Mají pocit, že se děti navzájem ruší při výuce a ve třídě vzniká jakýsi chaos. Čtvrtá respondentka (a) uvádí, že jí samotné to dělalo potíže. Nedokázala se prý tak dobře soustředit. Avšak dokázala ocenit, že se dozvěděla nějaké vědomosti s předstihem.

R3: Ve finále jsem říkala, buďte rádi, protože za prvé se naučí samostatnosti. Budou muset v danou chvíli něco dělat sami, protože učitelka se věnuje pátákům, takže až jim učitelka ve městě řekne, že budou pracovat sami, tak nebudou na ni koukat s otevřenýma očima...nehledě na to je úžasný, že poslouchají. Minule přišli a říkají: „Hele, víš, kdo to byl Karel 4. ...Oni se o tom učili pátáci.“ ...nebo vždycky říkám holkám: „Vy tam máte tři velké kluky, ty se o vás postarají.“

R5: To je právě bezva, že je to takové flexibilní...že se ty děti ne jenom učí ve třídě s někým jiného věku, jsou tam namíchané s nějakou jinou třídou...Je to taková i dobrá příprava pro život. Že se musí občas člověk přeorientovat, přehodit ty výhybky, je lépe připravený.

R5: I ta paní učitelka si myslím, že to má v něčem těžší, protože tam jsou různě staré děti, ale zase jim je může dávat příkladem...Myslím, že se musí i včas naučit vypnout, uklidnit se a být samostatní. Myslím, že můj syn...jeli jsme třeba někam vlakem, on si vzal knížku, byl okolo něj hluk a on se najednou dokázal do toho ponořit a četl si sám, což já do dneška neumím, když nemám klid.

Nejvíce dokázaly ocenit fakt společných ročníků třetí a pátá respondentka. To, že ve spojených třídách se děti učí samostatnosti a soustředěnosti. Já osobně nevidím ve spojených ročnících pro děti žádný problém. Naopak to vnímám jako drobnou přípravu na život, ve kterém se neustále musíme přizpůsobovat a dělat kompromisy. Problém vidím spíše z pohledu učitele, který si musí připravovat jednou tolik příprav a naučit pracovat se dvěma ročníky najednou.

R5: ...možná se i ukáznou jakoby navzájem, že ty větší děti jdou těm menším příkladem

R1: Když vedeme ty děti k tomu, aby se staraly o ty mladší, aby jim pomáhaly a byly jim vzorem, tak si myslím, že naopak to těm dětem pomůže.

Kromě zmíněných pozitiv získávají žáci také zkušenosti od starších spolužáků. Samozřejmě, že mohou získat mladší žáci od starších i špatné návyky, ale proto je důležité, abychom již od první třídy pěstovali u dětí zdravé návyky a chování, které budeme moci dávat příkladem budoucím ročníkům.

5.8 Očekávání od školy

J: Co od školy očekáváš?

R1: Že ji připraví kvalitně do života. Hlavně na druhý stupeň. Tím, že to tady končí prvním stupněm, tak očekávám, že bude vzorně připravená na druhý stupeň. Pochopitelně musí k tomu přispět i rodiče. Nemůžeme to nechávat jenom na škole, ale to je všude.

J: Co očekáváš od školy?

R3: Vzdělání samozřejmě, ale mělo by se i naučit chovat ve společnosti, co to je slušnost, jak se má v určité skupině projevat... Chtěla bych, aby moje děti byly jednou připravené do života tak, že nebudou ani v koutě, ale nebudou ani výstřední, spíš něco mezi, prostě abych na ně mohla být pyšná...mohla jsem říct ano, mám dobře vychované děti. Ale na tom má samozřejmě největší podíl ani ne tak škola, jako rodina.

J: Co si představujete, že by se mohly ve škole naučit nebo získat?

R4a: Něco se naučí, získají nějaké schopnosti, znalosti...

R4b: ...Měly by se naučit číst, psát, počítat, aby měly nějaký rozhled, přehled a tak. Proto chodí do školy, aby se tam naučily znalosti a získaly nějaké dovednosti...Naučily se chovat v kolektivu...utuzovat vztahy mezi sebou a vůbec.

J: Co všeobecně od školy očekáváte?

R5: Já jsem vždy očekávala od každé školy, kam docházely moje děti, aby k nim bylo přístupováno jako k osobnosti. Aby dostávaly informace, které potřebují vědět...aby měly takový nadhled nebo přehled, aby to někdo s nimi uměl globálně rozebrat, aby si na ně našel čas, když se na cokoli ptají nebo něčemu nerozumí. Já jsem chodila do totalitních

škol, kde se spousta věcí nesmělo říkat, doma nám to říkali jinak, takže já jsem očekávala, že moje děti už budou docházet do školy, kde se svobodně může o všem diskutovat a kde si můžou vytvořit svůj nadhled na celý svět a na vzdělání jako takové, že by se jim mělo dostat vzdělání, které nám se dostat nemohlo, a že je povede učitel, který bude osobnost, který jim dá prostor, když sami budou něco chtít vědět...já jsem je vychovávala v tom, že to není na závadu být zvědavý a ptát se a rozšiřovat si znalosti...a hlavně jsme potomci Komenského, tak se mi strašně líbí, když ten učitel to umí propojit s pomůckami, s hrou a umí to vyučování udělat pro ty děti přínosné a zábavné.

Očekávání od školy bývá u všech rodičů většinou stejné. Všichni se shodují na tom, že od školy očekávají, že se zde jejich dítě naučí základní znalosti a dovednosti potřebné k životu, bez kterých se žádný člověk neobejde. Dále uvádějí, že dítě získává sociální zkušenosti, které jsou dle mého názoru neméně důležité. Zapojit se do společnosti, umět se v ní chovat, dodržovat určité normy a odpoutat se od svého ega by si mělo každé dítě na základní škole postupně osvojit. Velikou roli zde samozřejmě hrají rodiče. Bez jejich výchovného vedení a podpory se dítě může stát pro učitele velkým problémem.

5.9 Prostředí školy

R3: ...máme nádhernou zahradu. Ukažte mi, kdo má takhle vybavené školní hřiště, kde si ty děti můžou v době vycházky hrát. Jinde musí všichni opustit tu budovu a jít někam do parku nebo něco hledat. Když my jsme měli na těch školách 8 družin a malé hřištěátko, kam se vešly tak dvě třídy, zbytek se musel sebrat a jít chodit korzovat mezi silnice a baráky, protože nebylo, kde si hrát, tady je vypustíte, ať už tady nebo do parku nebo odtud kousek na hřiště a máte furt, kde s těma dětma být. To samé děti ze školky...mohly jít nahoru do lesa...můžeme jít na cyklostezku, tohle v těch městech nikde nemáte.

R6: Mají velkou zahradu, vzadu mají prolézačky, altán, všechno je to oplocené a vepředu bylo staré hřiště. Nyní se předělává nové...Tělocvičnu mají také a jídelnu.

Jak uvádějí respondentky, tak hlavní přínos prostředí malotřídní školy je v zahradě. Jídelna je samozřejmostí a tělocvična je většinou také k dispozici. Zahrada je však něco co se na městských školách nevyskytuje. Nehledě na tom, že v okolí malotřídních škol se objevuje i les. Sedmá respondentka v rozhovoru uvedla, že škola neměla hřiště, ale i bez hřiště je zahrada nesporným přínosem školy. Vím to z vlastní zkušenosti. Když před sedmi lety nastoupil na malotřídní školu, tak byl za školou velký pozemek hned vedle lesa. Neřekl bych, že se to dalo nazvat zahradou. Až teprve poté, co se paní ředitelka přihlásila do projektu zahrada pod lupou, se z tohoto pozemku začala vytvářet zahrada. Zahrada, na které děti mohou sázet plodiny, stříhat stromky, plít a provádět další pěstitelské práce, které bohužel učitel bez zahrady se žáky vykonávat nemůže. Nehledě na tom, že jak zmiňuje třetí respondentka, můžete s dětmi na zahradě trávit čas, když mají být v družině nebo zde uspořádat branný den a jiné akce. U nás ve škole pořádáme každý rok rodičovský den, na který vždy přijdou rodiče se svými dětmi a hrají společně hry, natrou si plaňku, čtou knihy a spoustu jiných zajímavých aktivit.

R6: Mají jednu paní kuchařku...A jedno jídlo. Nemůžou si vybrat jako na větších školách...Rozdíl je v tom, že ta starší dcera si mohla vybrat...ale kvalitou asi ne.

J: A v čem byly lepší obědy? Kvalitou?

R7: Taky, protože se vařilo méně.

Jídelna je na malotřídní škole samozřejmostí. Je sice pravda, že zde žáci nemají na výběr z více jídel, jak uvádí šestá respondentka, ale zato souhlasím se sedmou respondentkou, že vzhledem k menšímu počtu dětí, nemusí kuchařka vařit tolik jídel, což by měl být předpoklad lepší kvality. Já jsem s kvalitou naší jídelny na škole spokojen, a jelikož se zde chodí stravovat i blízké okolí, tak si myslím, že to není pouze můj názor.

R2: Ani od rodičů neslyším nic...kdybych se jich zeptala, tak vím, že by řekli, že by mohla být družina třeba do pěti do šesti.

Družiny na malotřídních školách fungují většinou odlišně, než na těch plně organizovaných. Na malotřídkách bývá družina brzy ráno. Rodiče zde mohou své děti nechat třeba již od sedmi hodin, což mnoha rodičům ulehčuje práci. Vzhledem k mentalitě venkovského prostředí je možné se i individuálně dohodnout. Pokud má rodič problém, tak jak se v rozhovoru zmínila sedmá respondentka, může po domluvě s vychovatelkou přivést své dítě i dříve nebo naopak déle si ho vyzvednout. Na městské škole to již tak jednoduché není. Děti jsou do školy pouštěny většinou v 7:40 a družina bývá převážně pro první ročník, jak se v rozhovoru zmínila sedmá respondentka. Jediná výhoda je, že na plně organizovaných městských školách bývá družina otevřena déle než na malotřídních.

5.10 Bezpečnost

R1: Ted', když dcera chodí na druhý stupeň do Sokolova, tak dojíždí autobusem a musí ráno čekat před školou, než se otevře. Tady ráno přijdou děti, družina je otevřená od půl sedmé a kdo přijde, tak už jde dovnitř do té ranní družiny, i když to třeba není družinové dítě, ale může tam být. Nikdo to dítě nenutí, aby stálo venku před školou a čekalo tam třeba dvacet minut, než se škola otevře. To je úplně super.

J: Myslíte, že ve městě by mu něco víc hrozilo?

R3: Tam asi ta šikana. Když si vezmu, že třeba na jednom baráku se potkají prvňáci a pátáci, ale ne v počtu tří pátáků ale víc, tak vím, že my jsme tohle řešili ve Varech, že bylo strašné, že ty pátáci...oni byli schopní ubližovat těm menším dětem. To se tam docela hodně řešilo ta šikana dětí. Protože v malém počtu dětí to vidíte, ale v tom velkém počtu si počkali za barákem, kde vidět nebyli.

Ranní družina malotřídní školy je nespornou výhodou. Dítě nemusí čekat venku, než se škola otevře a obzvlášť v zimě může v teple se spolužáky čekat uvnitř školy. Na téma bezpečnost to považuji za přínosné hlavně v tom, že dítě nemusí čekat v davu s ostatními žáky školy venku, kde by se mohl stát terčem šikany. Jak uvádí třetí respondentka, tak šikana samozřejmě více hrozí ve větším kolektivu.

Právě i tím, že ve velkém kolektivu je mnohem těžší si něčeho všimnout. V tom je malotřídní škola praktičtější. Je zde mnohem méně žáků, a tudíž je pravděpodobnější, že si učitel všimne nějakého problému. Ale i v takovém kolektivu se může stát, že si učitel všimne šikany až po delší době. Nedávno jsme s našim učitelským sborem řešili šikany, která byla způsobena právě tím, že se nezačala včas řešit, přestože se rodiče o prvních zmínkách dověděli včas. V tomto případě však šlo o nesprávný postup rodičů.

R1: Určitě tady není takový provoz jako ve městě...Tady je jedna hlavní silnice, kterou dítě přejde, takže tam si myslím, že pokud je ten rodič zodpovědný, tak tomu dítěti vysvětlí, ukáže nejvhodnější místo na přechod a pak už to dítě chodí samo nebo třeba ve skupince, ve které chodí na ten autobus.

R6: Rozdíl v té bezpečnosti je hlavně v tom silničním provozu, protože Kynšperk, ten je samozřejmě také přes silnici, když jedete autobusem, ale co vím, tak tam ráno stojí strážník na přechodu, ten by to měl hlídat. Jinak vím, že v tom Kynšperku se ztrácí věci, že si tam děti nosí mobily a takové věci, což tady v Libavském Údolí nevím, že by se někdy někomu něco ztratilo. Nikdy jsem nic neslyšela.

R3: I když jsme na vesnici, tak furt strach toho rodiče o to dítě je, ať je to město nebo vesnice a v tom městě to musí být tak třikrát takové, když si vezmete dopravu, kdejakého úchyláka...když je nás 700 a jich je 20 tisíc, tak je ta pravděpodobnost menší, že by někdo někoho zlanářil.

R6: To je dané i tím, že je na té vesnici. Já ji pustím ven a nemusím se bát, že mi jí srazí auto nebo se jí něco stane, protože vím, kde co číhá, kam nesmí. Prostě ona jde ven a vrátí se třeba až večer. Tady v Sokolově bych jí nepustila. Takže tam si myslím užívá tu vesnici.

Silniční provoz je ve městech bezpochyby větší, což platí i o větším množství lidí se zde pohybujících. Tato otázka bezpečnosti je aktuální zejména při přesunu dítěte ze školy domů nebo na autobusovou zastávku. Pokud jsou již žáci starší, tak

si myslím, že to není až takový problém, ale přesto je zde možné riziko nehody na silnicích nebo šikany, zvláště pokud dítě dochází samo. Na vesnici je zcela běžné, že děti chodí domů samy. Z velké části mají bydliště nedaleko školy, nebo jsou navyklé chodit společně na autobusovou zastávku. Pro mě je však největším přínosem v otázce bezpečnosti na vesnicích to, že je zde zcela běžné, že děti se zde volně prochází po vsi, někdy i ve večerních hodinách a rodiče nemusí mít téměř žádné obavy, že by jim něco hrozilo. Jak uvádí šestá respondentka, tak na vesnici ví, kde co číhá, kam nesmí a navíc na vesnicích je relativně dobrý přehled o okolním dění.

R5: ...že mi to tu přijde jako bezpečné místo, takový azyl, taková jistota, než se vypraví do města, tam je to takové víc anonymní, větší, víc nebezpečné. Samozřejmě ti rodiče, kterým dneska na těch dětech víc záleží, tak je dováží a odváží, takže ty děti nikde neudělají samy ani krok, což si myslím, že pro ně taky není úplně dobré. Prostě i malinká svoboda, že si už někde samy pár metrů dojdou, něco si koupí, připravují se na ten život jinak.

Toto považuji za velmi zajímavý pohled na bezpečnost a s respondentkou naprosto souhlasím. Poskytnout dítěti určitou svobodu je dle mého názoru důležitá věc. V tomto ohledu je jistě malotřídní škola a venkovské prostředí přínosnější, jelikož právě zde může rodič zmiňovanou svobodu poskytnout bez větších obav o jeho bezpečí.

R5: Takže i to bylo pro mě hodně rozhodující, že tady o něj nemusím mít strach, že je v dobrých rukou, že všechny ty lidi na tom jednom místě zabezpečují to, že to dítě se nemusí nikam přepravovat, že je v tom areálu školy i s těmi volnočasovými aktivitami.

Toto je dle mého názoru také zajímavá informace, jelikož jsem nad zájmovou činností nikdy takto neuvažoval. Na vesnici jsou relativně malé možnosti odpoledních aktivit, a proto většinu kroužků organizuje škola. Je to samozřejmě dáno dovednostmi a ochotou učitelů, kteří kroužky organizují, ale žáci nemusejí za odpoledními aktivitami nikam docházet, jelikož je mají na škole.

R2: Jestli se něco má stát, tak se to stane, ať je tam nebo tam. Jak spadne tam, tak spadne tady...Tady jsou víc na očích, ale na velkých školách mají dozor na chodbě. To neovlivníte. Je to o tom, že jste ve špatnou chvíli na špatném místě, když se dítěti něco stane. Třeba spadne ze schodů. Takže rozhodně bych nepřemýšlela o bezpečnosti školy, kdybych měla dát mladou...

Tato výpověď respondentky mě svým způsobem pobavila. Samozřejmě, že i takto se dá pohlížet na bezpečnost dětí. Přesto však musíme děti vychovávat v tom, aby věděly, na co si mají dát pozor a v případě nějakého problému se mají svěřit.

5.11 Vedení

R3: ...třeba ty Vary. Tam když jsem teď řekla, co jsem dětem koupila do družiny za vybavení, tam jsme dostali třeba 10 tisíc na 8 oddělení, tak na mě otevřeli oči a říkali: „To si děláš srandu?“ ...a přitom ty peníze mají třikrát takový, ale protože pan ředitel potřebuje mít 17 plazmovek, 6 počítačů, takže ty peníze šly úplně jiným směrem, které vybrala družina. Správně by se jim to mělo vrátit, ale to je o vedení školy.

Vedení je jedna z nejindividuálnějších záležitostí malotřídní školy. A obzvlášť na malotřídní škole je potřeba, aby bylo dobré vedení. Bez dobrého, kreativního a novátorského vedení na sebe škola neupozorní a více hrozí, že nerozhodní rodiče spíše dají své děti na jinou školu. Zvláště na naší škole pozorují kvalitní vedení. Za dobu, co jsem zde, se zvelebila zahrada, opravila střecha, z půdy se udělala počítačová učebna a škola se neustále zapojuje do různých projektů, které tyto změny v mnohých případech umožňují.

J: Nemyslíte, že si tady prodlouží dětství?

R5: Jako je to bezva prostředí...ale aby to nepůsobilo tak, jako že nic nedělají, že si jenom hrají, nebo jenom jezdí na výlety nebo tady, že se propojují s řemeslnými dílnami, uměleckými představeními a evropskými zeměmi...Už jsem tady slyšela od nějakých rodičů: „Oni jsou pořád na výletech, oni se nic nenaučí.“ Tak jsem říkala, že je to hloupost, že naopak oni to potom zpracovávají a jsou z toho výstupy, to jim může být

jenom k dobru do života. To jim nikdo z těch rodičů nikdy neumožní. Tady je málokdo, kdo s dětma cestuje, bere je do divadla na různá představení, nebo do různých zemí.

Je pravda, že na naší škole se často jezdí na různé výlety, pořádají různá vystoupení, akce a realizují projekty. Nevím, jak je to s výlety na ostatních malotřídních školách, ale vím z vlastní zkušenosti i z některých výpovědí respondentek, že se najdou rodiče, kteří časté pořádání výletů považují za problém. Domnívají se, že je to na úkor učení. Je pravda, že občas z důvodů nacvičování hromadných vystoupení pro rodiče je potřeba obětovat nějakou vyučovací hodinu, ale nepovažoval bych to za výraznou ztrátu. A navštívení divadelních představení, zoologických zahrad a dalších nejrůznějších míst také ne. Protože, je snad tolik důležité, aby byli žáci neustále připoutáni k lavicím nebo budově školy? Myslím si, že občasná návštěva nějakého kulturního, vzdělávacího nebo zábavného místa ještě nikomu neublížila.

J: Nenašlo by se nic, co by vám chybělo? (na malotřídní škole)

R6: Tak nemůže nabídnout tolik kroužků, co můžou nabídnout jiné školy, samozřejmě. Třeba v Kynšperku je dům dětí a mládeže. Tam jakoby při škole nabízejí hodně kroužků, ale i tak se snaží, jeden pohybový tam mají, takže každou středu chodí na pohybové hry.

R6: Kroužek tam mají, to plavání, vozí děti do divadla, k hasičům, na keramiku. Program mají také úžasný. S tím nás seznámí vždy na začátku roku.

Kroužky jsou záležitostí jak vedení, tak kantorů. Kolik jich na škole je, závisí na řediteli, ale také na učitelích. Pokud učitelé nejsou ochotní kroužek realizovat nebo nemají odpovídající dovednosti k jeho vykonávání, není možné, aby nabídka kroužků na škole byla pestrá. Musím říct, že na naší škole je nabídka kroužků opravdu bohatá, tudíž pokud žáci nechtějí trávit čas v družině nebo mají přímo zájem o některý z nich, není problém s výběrem.

6 VYHODNOCENÍ VÝZKUMU

6.1 Výzkumný problém

Na základě výzkumu je patrné, že postoj k malotřídním školám je dán hlavně osobní zkušeností. Z výpovědí respondentek a z mé vlastní zkušenosti je patrné, že pokud rodič na daném typu školy nestudoval, nepracoval nebo se o způsobu výuky a organizaci školy neinformoval, chová k ní znepokojení, předsudky či v některých případech dokonce opovržení.

Z výzkumu je také patrné, že postoje se málokdy změňjí a většinou je to zapříčiněno až vynucenou zkušeností, která je ve většině případů dána kritériem dostupnosti, protože než aby rodiče své dítě každý den vozili do plně organizované školy, tak ho raději umístí na tu malotřídní, kterou má v místě bydliště.

6.2 Výzkumné okruhy

Co se týče kritérií rozhodování, tak je postoj rodičů celkem jasně dán. Pro každého rodiče je dle mého názoru na prvním místě co nejjednodušší chod celé rodiny. Což je závislé především na dopravě a financích. Pokud to rodičům nezpůsobí výrazné potíže, jsou ochotni přihlížet i k výhodám určitých typů škol. Nebo naopak podlehnout pomluvám, předsudkům, či obavám z důvodů vlastní nezkušenosti a zbytečné neinformovanosti. Víím, že hodně rodičů by v první řadě rádo myslelo na blaho svého dítěte, a u některých to tak skutečně je, a jsou ochotni obětovat jednodušší běh domácnosti, ale kdyby se nad tím každý člověk dobře zamyslel, tak pokud jde o otázku výběru školy, myslím, že většina rodičů volí tu jednodušší variantu, což se mi u většiny respondentů i potvrdilo. Šestá respondentka sice uvedla, že svého syna do malotřídní školy dovážela. Byla se podívat i na jiných školách a z důvodů výhod malotřídních škol zvolila právě tu. Musíme však brát v potaz, že v místě té malotřídní školy pracovala a ostatní školy byly jen o něco málo problematické. Od dané vesnice se nachází městská škola maximálně pět minut jízdy autem, což je také důvod, proč někteří rodiče své děti raději dají na plně organizovanou školu do města.

Pozitiva a negativa malotřídních škol jsou mi jako učitelé na tomto druhu školy dobře známy. Osobně žádná negativa nevidím. Ale šestá respondentka (a) uvedla jako negativum více ročníků v jedné třídě. I ostatní respondentky uvedly, že slýchávají, že pro

mnoho rodičů je to velký problém. Většinou je však zapříčiněn nedostatkem vlastní zkušenosti nebo pomluvami známých, které si však údajně neověřily. Šestá respondentka uvádí, že když jako dítě docházela na malotřídní školu, tak jí tento fakt způsoboval problémy, protože se nedokázala plně soustředit, když učitelka probírala odlišnou látku s druhým ročníkem a jejímu ročníku byla zadána samostatná práce. Přiznala však, že to mělo i pozitiva. Pochytila totiž látku, kterou probírali a uměla tak i něco navíc. V rozhovorech se žádná jiná zásadní negativa neprojevila. Některé respondentky uvedly, že někteří rodiče vnímají negativně přestup dětí v pátém ročníku na městskou školu, ale kvůli dostupnosti to nechali být. Také uvedli, že děti na těchto školách si nemohou v jídelně vybrat jídlo, ale nepovažovaly to za zásadní negativum. Pozitiva jsou výraznější. Od venkovského, rodinného, bezpečnějšího prostředí se zahradou a často s lesem poblíž. Malý počet žáků, který umožňuje učitelům více se dětem věnovat, přistupovat k nim individuálně, vytvořit si s nimi bližší vztah, snáze utvářet pozitivní klima ve třídě a samozřejmě udržovat kázeň. Dítě se zde má větší možnost projevit. Více ročníků v jedné třídě podporují samostatnost a umožňují vytváření vztahů mezi dětmi různého věku, které často přetrvávají i dlouhá léta, což vím z vlastního pozorování v průběhu let působení na malotřídní škole. Venkovské prostředí také více propojuje vztahy mezi lidmi a děti nejsou tolik vystaveny negativním vlivům městského prostředí, které se spíše objevují ve větších kolektivech, jako jsou například návykové látky nebo šikana, které respondentky uváděly. Učitelé jsou zde mnohem otevřenější a přístupnější rodičům. Nacvičují s dětmi různá vystoupení pro rodiče a ostatní občany venkova. To je dle mého zapříčiněné tradicí a očekáváním obce. Z vlastní zkušenosti vím, že na těchto druhých škol je patrná mnohem větší kreativita ředitelů, ta je podporována obcí, která svou jedinou školu financuje.

Názor rodičů na vliv venkovského prostředí na děti je ovlivněný hlavně tím, že většina rodičů, se kterými jsem dělal rozhovor, zde bydlí celý život nebo se sem přistěhovali. Dokážou tedy ocenit výhody venkovského prostředí a jeho vliv na své děti. Jak jsem již uvedl, tak zde není tolik negativních vlivů, jako ve městech a škola každý rok pořádá pro rodiče a obec různé akce a vystoupení. Dále menší počet obyvatel způsobuje, že se zde téměř všichni znají, i kdyby jenom od vidění, což jak uvádí šestá respondentka má mnoho výhod, které já sám velmi oceňuji a jsem si jich vědom. Člověk může očekávat mnohem větší ochotu a pomoc, i když ne vždy je úplně upřímná, ale přeci jenom zde cítí jakýsi větší tlak okolí zapříčiněný právě menším kolektivem lidí. Mnohem

snadněji a rychleji se řeší různé problémy. I bezpečnost je zde vyšší. Jak na školách, tak venku. Venkovské prostředí se mi líbí především tím, že je zde takový klid. Myslím, že zde čas letí mnohem pomaleji a děti ho zde využívají smysluplněji. Tráví mnohem více času venku na hřišti, v parku a na zahradě. Samozřejmě si nedělám iluze, že nikdo netráví čas u počítače a televize, ale sám jsem vyrůstal ve městě a vím, jak většina dětí trávila čas. Děti převážně seděly právě u počítačů. Pochopitelně ve městech také děti tráví čas smysluplně. Dochází do různých zájmových kroužků a souborů, ale je zde právě i větší nebezpečí negativních vlivů jako je kouření nebo alkohol. A to platí i pro děti na prvním stupni základní školy. Venkov opravdu vytváří do jisté míry ochrannou bariéru, která funguje díky menšímu životnímu prostoru a počtu obyvatel do něj patřících.

Jako učitel na malotřídní škole dokážu ocenit více ročníků v jedné třídě, ale zároveň chápu, že to zahrnuje mnoho úskalí, která učitel na městské škole nemusí řešit. Názor šesté respondentky se mi zdál jednoznačný. Cítil jsem z ní, že spíše vidí v této skutečnosti problém a s ní i mnoho rodičů, kteří nemají s malotřídní školou žádné zkušenosti. Je to však právě nezkušenost, která vzbuzuje nedůvěru, jak mi potvrdila šestá respondentka, která se velmi zdráhala dát svou dceru na malotřídní školu. Po zkušenosti s malotřídní školou však žádný výrazný problém neshledávala. Naopak děti se učí samostatnosti, soustředěnosti, a pokud jsou vnímavé, tak se dozvědí i něco z učiva vyššího ročníku nebo si naopak zopakují již probrané učivo z minulého roku. I děti berou navazující vztahy s rozdílnými věkovými skupinami jako něco naprosto přirozeného a normálního, což z vlastní zkušenosti vím, že na městské škole zcela přirozené nebylo. Osobně vidím problém pouze u učitele, který si musí připravit dvakrát více práce a naučit se koordinovat mezi dvěma ročníky zároveň.

Názor rodičů na malý počet dětí ve třídě byl u všech respondentek pozitivní. Zvláště první respondentka, která sama učí na malotřídní škole, dokázala vyjmenovat výhody, které malý kolektiv dětí přináší. V takovémto kolektivu má dítě větší šanci se prosadit, zvyšovat si sebevědomí a pomáhá učiteli mnohem lépe řídit celou třídu. Všimnout si vzájemných vztahů mezi dětmi, regulovat kázeň, vyslechnout všechny děti a pomáhat jim řešit různé problémy. Je sice pravda, že učitel nemá tolik práce s opravováním většího množství různých písemných prací, jak uvedla sedmá respondentka, ale o to víc by se měl individuálně věnovat každému žákovi. Na druhou stranu jeho příprava je dvakrát rozsáhlejší než na klasické základní škole.

Kdybych měl, jako učitel na malotřídní škole, osobně vystihnout, jak by měl obecně učitel na takové škole vypadat, zřejmě bych převážně navázal na postřehy páté respondentky. Měl by být multifunkční, přizpůsobivý, kreativní, zapálený, stále ve střehu a hlavně by se pro toto místo měl přihlásit dobrovolně. Být schopen ocenit všechna pozitiva a výhody, které tato škola nabízí. Mít chuť s dětmi nacvičovat různá vystoupení nebo třeba pořádát různé akce. Mít takový ten rodinný přístup, který je na této škole přirozený, a chuť do práce. Možná, že to takto zní, jako kdyby učitelé na malotřídní škole byli ti nejlepší z nejlepších, ale přeci jenom by se měli snažit trochu více aby, jak uvádí první respondentka, dokázali rodičům, že je jejich škola kvalitní a pro rodiče dobrou volbou.

Můj postoj k názorům rodičů je různorodý, a i když si myslím, že některá jejich tvrzení byla řečena s jistou nadsázkou, jako třeba, že by rodič byl ochoten vozit dítě do školy 40, 50 km jen proto, že je kvalitnější, tak většinu tvrzení vnímám obdobně. Pozitiva malotřídních škol jsou mi velmi dobře známá, a pokud bych měl na vybranou, tak bych jednou chtěl své dítě na tento druh školy dát, ale vím, že bych ho určitě nevozil každý den třeba 40 km daleko. Každopádně je smutné, když lidé podlehnou pomluvám, předsudkům a vlastní neochotě si o takové škole zjistit kvalitní informace a raději budou dítě každý den vozit pět minut do plně organizované městské školy.

7 DISKUZE

Cílem výzkumné části bylo získat poznání o celkovém postoji rodičů o malotřídních školách. O kritériích jejich rozhodování při výběru školy, názoru na pozitiva a negativa, která přináší dětem prostředí malotřídních škol a vlivu venkovského prostředí na jejich děti. Dále jsem se snažil zjistit postoj rodičů k více ročníkům v jedné třídě, jejich názor na malý počet dětí v jedné třídě, jejich pohled na malotřídního učitele a nakonec, zda můj postoj, jako učitele malotřídní školy, je obdobný.

Téma kritérií je do jisté míry individuální, ovlivněno zkušeností, očekáváním a osobností, ale jednoduchost, pohodlnost a bezstarostnost je v lidech velmi zakořeněna a ve většině případů převáží. Při analyzování rozhovorů to bylo zřejmé, některé respondentky to daly jasně najevo. Samozřejmě si můžeme položit otázku, zda by mluvily stejně, kdyby s tímto druhem škol neměly vůbec žádné zkušenosti. Proč asi nedaly své děti na tento druh škol, když jí měly hned přes ulici. Dle mých zkušeností se toto může nastat, pokud jedinec s obce s nadprůměrným vzděláním přihlásí své dítě na městskou školu a tím tak strhne jedince s průměrným vzděláním, čehož jsem byl sám jeden školní rok svědkem. Naopak když rodiče s tímto nadprůměrným vzděláním své děti nechaly na této škole, tak ten rok neodešlo do města ani jedno dítě. Přesto jsou výsledky tohoto výzkumu převážně totožné u všech respondentek a u každé z nich převážila dostupnost, která je na tento druh škol přivedla především. O individualitě rozhodování mluví i Skořepa (2005). Jelikož pohled a postupy každého jedince jsou rozdílné, mohou být i rozhodnutí při stejných situacích rozdílná. V každém případě si jedinec musí vybrat jednu z více různých možností. V praxi bychom rozhodování rodičů o výběru školy mohli chápat jako postup, při kterém má výběr vést ke správnému výsledku a tedy splňovat všechny základní požadavky, které má každá základní škola splňovat a zároveň naplňovat všechny individuální jedincovy požadavky. Je tedy otázkou, zda tito rodiče s vyšším stupněm vzdělání nedali své děti na malotřídní školu z důvodů nedůvěry v základní požadavky na školu nebo čistě z individuálních důvodů.

Téma pozitiv a negativ bylo nejspíš nejvíce ovlivněno vlastní zkušeností, ale příliš mě to nepřekvapilo. Pochybuji, že pokud by rodič neměl osobní zkušenost, či by uvažoval nad tím, zda své dítě do této školy dá, že by se nad nimi nějak zvlášť zamýšlel. Je zajímavé, jak rodiče některá témata, která jsem s nimi probíral, ocenili až ve chvíli, kdy

jsme se o nich začali bavit. Nebo se nad nimi nijak zvlášť nepozastavili. Třeba bezpečnost na školách. Respondentky dokázaly ocenit fakt, že na malotřídních školách hrozí dětem menší nebezpečí, ale příliš téma nerozvedly. Myslím, že je to způsobeno právě tím, že ji zatím nemusely příliš řešit. A proto je zde tak důležitá osobní zkušenost. Stejně tak můj postoj k malotřídním školám je ovlivněn vlastní zkušeností. Nemyslím si, že kdybych zde neučil, že by byl stejný. Nejspíš bych logickým zamyšlením dokázal dát do souvislostí, že malý počet žáků představuje mnoho pozitiv, ale spojené ročníky by mě při první zmínce také nejspíš trochu zaskočily a plně bych nedokázal ocenit jejich pozitiva.

Výsledky poznatků k tématu vlivu venkovského prostředí na děti by byly nejspíše odlišné, kdyby respondentky bydlely ve městech. Ale právě tím, že tomu tak není, mi mohly přednést informace zakládající se na vlastní zkušenosti. Většinou vystihovaly přínos toho, že se na vesnici většina lidí zná, což člověku přináší jisté výhody. Od nejnovějších klepů až po vzájemnou pomoc. Obec se snaží svou jedinou školu podporovat a škola jí na oplátku poskytuje kulturní vložky zprostředkované dětmi. I já sám jsem tomuto venkovskému prostředí přivykl nedlouho poté, když jsme se sem přistěhovali, a musím s respondentkami souhlasit, že toto prostředí má opravdu velký vliv na člověka. Většina lidí zde má rodinný dům se zahradou, která vyžaduje, aby se o ni člověk staral, a tím pádem tráví venku mnohem více času než ve městech. Tudíž i děti velmi často vidím pobíhat v parku a na hřišti, či jen tak postávat před školou. Dle mého názoru je to způsobeno i menšími možnostmi a životním prostorem. Ve městě je vždy kam jít a mnohem více osob, s kterými člověk může něco zažít. Právě tím, že je vesnice menší, nabízí toho méně a člověk je více na očích, se dá předpokládat a sám to pozoruji, že děti tráví více času venku. Jsou zde se svými spolužáky, se kterými trávily celý den ve škole a tím se jejich vztahy prohlubují. O tom, že venkovské obce mají horší podmínky pro společenský život, než města, se zmiňuje i Knotová (2010). Malotřídní školy se tak stávají přirozeným centrem pro veškeré kulturní aktivity v obci. Většina malotřídních škol neomezuje svou činnost pouze na oblast školní výchovy a vzdělávání, ale připravují řadu dalších aktivit. Organizují zájmové kroužky a kluby, kde mohou venkovské děti trávit volný čas. Můžu s paní Knotovou jen souhlasit, jelikož každý rok pozoruji, jak s dětmi pravidelně organizujeme různé akce pro rodiče a obyvatele obce. Ve většině případů s dětmi vystupujeme i na akcích, které sice škola neorganizuje, ale naše účast je

samozřejmostí. Dále jak uvádí Emmerová (2000) mají učitelé malotřídek oproti velkým školám poměrně blízký kontakt s rodiči svých žáků a proto mohou lépe volit způsob komunikace ve snaze zapojovat rodiče do akcí pořádaných školou. Toto pozorují především od doby, kdy jsme ve škole zavedli rodičovské dny. Na této akci se rodiče aktivně zapojují se svými dětmi do různých činností.

Téma více ročníků v jedné třídě je pro mnoho rodičů ošemetné téma. Z odpovědí respondentek bych to považoval za jeden z hlavních důvodů, který vede rodiče k tomu, aby své děti do malotřídní školy nezapsali. Většinou sice převažuje dostupnost a jednoduchost, ale představa, že se dva ročníky učí v jedné třídě je pro některé rodiče až nepředstavitelná. Je však pravda, že z provedených rozhovorů pouze čtvrtá respondentka (a) uvedla, že má s touto problematikou osobní zkušenost a činila jí problémy v době, kdy na školu docházela. Jako důvod uvedla, že se nedokázala tolik soustředit. Ostatní respondentky s osobní zkušeností v tom takový problém neviděly. Naopak přiznaly, že se člověk učí samostatnosti, větší soustředěnosti a při vyučování se dozví nějaké znalosti navíc od staršího ročníku nebo si zopakují látku s mladším ročníkem. Jak uvádí Emmerová (2000), tak i starší žáci mladším žákům ve třídách pomáhají a jsou jim v mnohých případech i příkladem. Otázku samostatnosti a soustředěnosti zmiňuje i Trnková (2006), která uvádí, že děti se učí nenuceně respektovat právo druhých na klid k práci, a proto k sobě dokáží být ohleduplnější. Také Tupý (1978) zmiňuje, že žáci vyššího ročníku mají již upevněny návyky samostatné práce, kterými ovlivňují žáky nižšího ročníku (Tupý, 1978). Určitě stojí i za zmínku Emmerová (2000), která uvádí, že mezi dětmi je přirozený větší pocit sounáležitosti, a to jak ve třídě, tak i ve škole. Je však pravda, že u mnoho rodičů, kteří osobní zkušenost s více ročníky pospolu nemají, je to problém. Malotřídní školu berou jako něco úplně neznámého a atypického. A než aby zkusili něco nového, tak raději vsadí na jistotu. Velmi typickým příkladem je obec, která se nachází hned vedle té, ve které stojí malotřídní škola, na níž učím. Rodiče z této obce to mají stejně daleko do naší malotřídní školy, jako do městských. Jsou však zvyklí na městské školy a nechtějí své zvyky měnit. Proto neznalost, stereotyp a dostupnost jsou hlavním kritériem rodičů při rozhodování, na kterou školu své děti pošlou.

Malý počet dětí ve třídě byl pro všechny respondentky pozitivním faktem. Myslím si, že u tohoto tématu není potřeba osobní zkušenost k tomu, aby člověk dokázal vyvodit výhody malého kolektivu. Samozřejmě, že tím že většina respondentek měla s malotřídními školami osobní zkušenost, mohly mi tyto výhody bez velkého přemýšlení sdělit. Nejvýstižnější popis výhod mi samozřejmě poskytla první respondentka, která na malotřídní škole učí. Já sám jako učitel na tomto druhu školy pozoruji, že ve třídě s méně dětmi mohu žáky lépe vyslechnout, více si všímám vzájemných vztahů a případné konflikty mohu snáze zaregistrovat. Což má dle mého názoru vliv i na celkovou kázeň ve třídě. O menších kázeňských problémech na malotřídních školách se zmiňuje i Emmerová (2000). Jsou prý výsledkem těsnějších a ohleduplnějších vztahů mezi žáky, ale také toho, že jsou žáci pod větší kontrolou. V menším kolektivu dětí se tak různé psychopatologické jevy možná daří odhalovat již v počátečních fázích, což umožňuje brzký zásah. Není to však tak, že by to s malým počtem žáků bylo snadné a každý učitel dobře ví, že ve třídě stačí jeden problémový žák, aby způsobil učiteli problémy. Ale tím, že je malotřídní třída takového rodinného typu, tak pokud k tomu bude učitel takto již od počátku školní docházky přistupovat, jsem si jistý, že si může vytvořit fungující kolektiv, založený na zdravých hodnotách. Grecmanová (2008) také uvádí, že podle výzkumu je v málo početných třídách více soudržnosti a solidarity, větší jasnost v pravidlech třídy a menší soutěživost mezi žáky, oproti více početným třídám.

Pohled rodičů na malotřídního učitele je z výpovědí respondentek a z mé vlastní zkušenosti založen převážně na rodičovské zkušenosti. Rodiče, kteří mají nebo měli své děti na malotřídní škole, ke kterým patří i respondentky, se kterými jsem prováděl rozhovor, asi nejlépe dokáží popsat, jak takový učitel funguje a co všechno patří k jeho práci. Netvrdím, že rodiče, kteří takové učitele neznají, si nedokáží představit, co všechno jejich práce obnáší, ale přesto jsou to pouhé domněnky. Proto stejně jako u předchozích témat tvrdím, že osobní zkušenost je zde naprosto klíčová. U tohoto tématu byla přínosem převážně pátá respondentka, která pracuje jako knihovnice v obci, kde se malotřídní škola nachází. Velmi dobře se zná s dětmi a s učiteli, a právě proto zřejmě dokázala tak výstižně popsat kvality, které by měl učitel na malotřídní škole vlastnit. Neshledal jsem, že by se zmiňované kvality uvedené respondentkami odlišovaly od kvalit uvedených v odborné literatuře. Některé kvality je však doplňují. Průcha (2012) například tvrdí, že učitelský

styl malotřídního učitele je zaměřena více na oboustrannou komunikaci a podporu. Učitel si s dětmi vytváří bližší vztah a atmosféra ve třídě je důvěrnější. Tupý (1978) zase uvádí, že učitel na malotřídní škole plní univerzální funkci jak učitele, tak i vychovatele, který řeší různorodé výchovné problémy a zároveň dosahuje stejných výsledků, které se na prvním stupni vyžadují, se dvěma ročníky, jako s jedním. Toto tvrzení doplňuje Vomáčka (1995), který uvádí, že učitel na malotřídní škole se vyznačuje činorodou aktivitou, solidaritou i úctou k životu.

Během rozhovorů jsem dostal odpovědi na výzkumné okruhy a mohl jsem posoudit, zda získané informace byly upřímné a podnětné. Samozřejmě si uvědomuji, že pokud má člověk před sebou diktafon nebo je z obce, ve které učíte na základní škole, tak se můžete obávat, že odpovědi nebudou úplně upřímné. Ale protože žádná z respondentek v průběhu školní docházky své dítě neodhlásila a vzhledem k jejich osobním zkušenostem s malotřídní školou si myslím, že předešlé poznatky příliš neovlivnily jejich odpovědi. Navíc jsem z rozhovorů měl vždy dobrý pocit. U některých respondentek byla sice z počátku rozhovoru znatelná jistá nervozita, ale po krátké době se vždy rozhovor postupně uvolnil a probíhal celkem spontánně. U některých respondentek byla naopak od začátku vidět velká ochota a tok informací byl velmi plynulý a obsáhlý. Myslím si, že informace, které mi respondentky sdělovaly, byly ovlivněné i tím, že všechny uváděly spokojenost jejich dětí s touto školou. Že se jim zde líbilo a některé dokonce rády na tuto školu vzpomínají.

Výsledky tohoto výzkumu ukázaly, že postoje rodičů, kteří mají s malotřídními školami zkušenost, jsou pozitivní. Že rodiče dokáží ocenit jejich výhody, pozorovat jejich vliv na svých dětech a být za to vděční.

ZÁVĚR

V úvodní části mé diplomové práce jsem se zabýval pojmem malotřídní škola a snažil jsem se vyhledat co možná nejvíce zdrojů o tomto druhu školy. Při analýze rozhovorů se mi postupně začaly vytvářet jednotlivé kategorie, z kterých jsem vycházel při utváření teoretické části mé práce. Přestože malotřídní školy nejsou tolik diskutované téma, jsem přesvědčen o tom, že jsem vyhledal dostatečné množství zdrojů, které mi pomohly při utváření mé práce a blíže mě seznámily s touto problematikou. Když jsem zahájil výzkum, znal jsem různé rodičovské názory na malotřídní školu, jelikož na jedné sám učím. Předpokládal jsem, jaká by mohla být kritéria jejich rozhodování, ale přesto mne zajímalo, zda tomu tak skutečně je a samozřejmě jaký celkový postoj k malotřídním školám respondentky zaujímají. Mé předpoklady se nakonec potvrdily a neshledal jsem žádné nepřekvapivé zjištění v rodičovských názorech. Přesto byly některé z nich zajímavé a potěšilo mě, že rodiče dokáží výhody těchto škol ocenit.

Na počátku tvorby mé diplomové práce jsem si stanovil výzkumné okruhy, které doplňovaly můj výzkumný problém, a na konci této práce je zrekapituluji. Tyto okruhy mne poté provázely po celou dobu mého výzkumu, který zde uvádím, a doufám, že budoucím čtenářům přinese přínosné informace o postojích rodičů k malotřídním školám.

- Kritéria rodičů při výběru školy

Rodiče jsou v tomto případě především ovlivněni kritériem jednoduchosti a dopravy, ta převažují nade všemi ostatními. Další důležitá kritéria jsou osobní zkušenost, předsudky, pomluvy, obavy, či obavy z neznalosti, ale ani ta nepřeváží nad dostupností. Základní vzdělávání je v dnešní době přirozenou a povinnou záležitostí. Kromě plně organizovaných základních škol existuje mnoho jejich alternativních variant, které jsou zvažovány na základě různých faktorů. Rodiče však malotřídní školu jako alternativní zpravidla nevidí. Někteří z nich jí berou pouze jako malou vesnickou školu. Jejich důvody pro dovážení svých dětí do městských škol tak mohou převážit nad kritériem jednoduchosti a dopravy převážně tehdy, pokud dovážet je tam nezpůsobuje větší problémy. Buď je tato vesnice velmi blízko od města, či rodiče v daném městě pracují.

- Názory rodičů na pozitiva a negativa, které přináší dětem prostředí malotřídní školy

Podle respondentek jsou nejzásadnější pozitiva malotřídních škol malé počty dětí ve třídách, které spolu s venkovskou mentalitou utváří rodinné prostředí. Toto prostředí umožňuje učitelům vytvořit si s dítětem bližší vztah, více se věnovat jeho individualitě, rozvíjet jeho osobnost a více si všímat jeho psychických pochodů. Umožňuje učitelům utvářet lepší třídní klima a lépe podchytit bezpečnost na škole, která je lépe dána už venkovským prostředím. Spojenost ročníků, která je zásadní podmínkou malotřídních škol, byla většinou rodičů také chápána jako pozitivum z důvodů učení samostatnosti, soustředěnosti a získávání sociálních zkušeností s různorodou věkovou skupinou dětí. Také vedení školy, jak je z rozhovorů patrné vytváří ve škole kreativní prostředí, které se různí individualitami pracovníků, ale minimálně každá takováto škola organizuje pro děti různé exkurze, výlety, občas realizuje různé projekty, které podle jejich důležitosti zapříčiní významné změny. Na naší škole to byly například návštěva cizích zemí nebo zvelebení školní zahrady. Ale hlavně takovéto školy nacvičují s dětmi různá vystoupení pro rodiče a venkovskou komunitu, která vztahy s ní velmi utužují. Vliv venkovské komunity a její výhody jsou z rozhovorů také patrné. Zajišťuje větší informovanost, přehlednost, vzájemnou pomoc a také menší negativní vliv spojený s kriminální činností. Samozřejmě stojí i za zmínku, že tyto školy se převážně vyskytují v přírodním prostředí doprovázeném zahradou.

- Názor rodičů na vliv venkovského prostředí na děti

Vliv venkovského prostředí je nesporný a souhlasí s tím i respondentky. Na venkově, se nachází převážně rodinné domy se zahradou, na které tráví děti významný čas. Malé možnosti venkova a menší životní prostor způsobují, že děti buď tráví čas u masmédií, jako dnes většina dětí, ale také právě na již zmíněných zahradách domu, v parku s přáteli, na hřišti, či občas bezcílným bloumáním po vsi, na které je díky malému provozu a menšímu počtu obyvatel relativně bezpečno. Z uvedených rozhovorů i z vlastní zkušenosti vím, že je zde i menší výskyt případů užívání

návykových látek mezi mladistvými, než je tomu ve městech, na což má venkovské prostředí jistě významný vliv.

- Postoj rodičů k více ročníkům v jedné třídě

Rodiče s osobní zkušeností zaujímají převážně postoj pozitivní či neutrální. Naopak rodiče, kteří nemají s touto problematikou žádné zkušenosti, ji mohou brát negativně. Často si nedokáží představit, že by se dokázaly v jedné třídě učit dva ročníky pospolu a staví se k tomu spíše odmítavě. Většina respondentek však dokázala ocenit, že v takové třídě se učí žáci samostatnosti, jelikož se učitel nemůže po celou hodinu věnovat oběma ročníkům. A zatímco se učitel věnuje druhému ročníku, první má samostatnou práci a cvičí si tak i soustředěnost. Zároveň žáci navazují přátelské vztahy s rozdílnou věkovou skupinou což je na malotřídní škole naprosto přirozená věc a neplatí to pouze na dva dané ročníky v jedné třídě, ale na celou školu. Starší jdou tak mladším vzorem a zároveň se u nich může objevit i rodičovské chování.

- Náзор rodičů na malý počet dětí ve třídě

Názor respondentek na malý počet dětí ve třídě byl ve všech případech pozitivní. Mezi hlavní výhody, které respondentky zmiňovaly, patří fakt, že v malém kolektivu má dítě větší možnost se prosadit, má větší sebevědomí, pro učitele je mnohem snazší takovýto kolektiv vyslechnout, vést a má mnohem větší přehled, co se ve třídě a škole děje. Může tak případně včas zasáhnout, kdyby se mezi žáky vyskytl nějaký problém. Učitel má méně práce s opravováním školních prací a přípravou činností pro menší počet žáků. Přesto je to práce náročná, protože tak činí pro více ročníků zároveň. K tomu musí plánovat různá vystoupení a akce, kterých je zde více.

- Rodičovský pohled na malotřídního učitele

Rodičovský pohled na malotřídního učitele se utváří v průběhu povinné školní docházky. Rodiče vnímají malotřídního učitele skrze různé školní aktivity,

vystoupení a akce, které s žáky realizuje. Někteří sice zmiňují, že má méně práce s opravováním, ale připouští, že se musí více připravovat, koordinovat práci při hodinách mezi různými ročníky a nacvičovat s dětmi již zmiňovaná představení pro rodiče a obec. Mnoho z nich má na malotřídní učitele vřelé vzpomínky, které jsou umocněny právě různými školními aktivitami. Učitel a zvláště ředitel na malotřídní škole by tedy měl být kreativní, multifunkční a osvěcený kantor s rodinným cítěním, který si práci na této škole vybral svobodně a je si vědom, co všechno obnáší.

- Postoj učitele malotřídní školy k názorům rodičů

Mé postoje k těm rodičovským jsou převážně obdobné. I pro mne by samozřejmě byla důležitá jednoduchost a dostupnost. Ale pokud by mi to nezpůsobilo výrazné potíže, upřednostnil bych tento druh škol. Nevidím na nich žádná negativa. Naopak jsem šťastný, že na takovém druhu školy mohu učit a pokud mi to okolnosti dovolí, hodlám v tom pokračovat i nadále.

Seznam zdrojů

EMMEROVÁ, Kateřina. Málotřídky v současném prostředí českého venkova. In: *Sborník prací Filozofické fakulty brněnské univerzity. Roč. 47-48. U, Řada pedagogická. Č. U 3/4. 1998-1999.* Brno: Masarykova univerzita, 2000. ISSN 1211-6971.

GRECMANOVÁ, Helena. *Klima školy.* Olomouc: Hanex, 2008. Edukace (Hanex). ISBN 9788074090103.

HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ. *Psychologický slovník.* Praha: Portál, 2000. ISBN 807178303x.

HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace. 2., aktualiz. vyd.* Praha: Portál, 2008. ISBN 9788073674854.

MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC. *Výukové metody.* Brno: Paido, 2003. ISBN 8073150395.

PRŮCHA, Jan. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání. 3., aktualiz. vyd.* Praha: Portál, 2012. ISBN 9788071789994.

PRŮCHA, Jan, Jiří MAREŠ a Eliška WALTEROVÁ. *Pedagogický slovník. 4. aktualiz. vyd.* Praha: Portál, 2003. ISBN 8071787728.

SKOŘEPA, Michal. *Rozhodování jednotlivce: teorie a skutečnost: obecná část.* Praha: Karolinum, 2005. ISBN 8024609606.

SOUČEK, Jan a Zdeněk HOLUBÁŘ. *Úvod do sociální psychologie pro učitele.* Praha: SPN, 1965. Učební texty vysokých škol.

STRAUSS, Anselm L. a Juliet CORBIN. *Základy kvalitativního výzkumu: postupy a techniky metody zakotvené teorie.* Brno: Sdružení Podané ruce, 1999. SCAN. ISBN 808583460x.

Školství: školský zákon, vyhlášky, předškolní, základní, střední, vyšší odborné a jiné vzdělávání, školy a školská zařízení, výkon ústavní a ochranné výchovy a preventivně výchovné péče, pedagogičtí pracovníci, vysoké školství: velká novela školského zákona od ... : redakční uzávěrka .. Ostrava: Sagit, 2005. ÚZ. ISBN 9788074882432.

ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách.* Praha: Portál, 2007. ISBN 9788073673130.

TRNKOVÁ, Kateřina, Dana KNOTOVÁ a Lucie CHALOUPKOVÁ. *Málotřídní školy v České republice: malotřídky.* Brno: Paido, 2010. ISBN 9788073152048.

TRNKOVÁ, Kateřina. *Žák na málotřídní škole: témata zahraničního výzkumu* [online]. [cit. 6. dubna 2018]. Dostupné na WWW: <<http://www.nasepodkonice.sk/wp-content/uploads/2013/01/%C5%BEiak-na-m%C3%A1lotriedke.pdf>>.

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

ŠTEFFLOVÁ, Jaroslava. O matematice, Khanově škole a práci v málotřídce vůbec. *Učitelské noviny: týdeník pro učitele a přátele školy.* Praha: GNOSIS, 2013, **116**(20), 8-9. ISSN 0139-5718.

ŠTEFFLOVÁ, Jaroslava. Učebnice s kořeny v málotřídce. *Učitelské noviny: týdeník pro učitele a přátele školy.* Praha: GNOSIS, 2018, **121**(19), 12-13. ISSN 0139-5718.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání.* Vyd. 2., dopl. a přeprac. Praha: Karolinum, 2012. ISBN 978-80-246-2153-1.

VOMÁČKA, Jiří. *Malotřídní školy: nástin pedagogické problematiky.* Liberec: Technická univerzita, 1995. ISBN 8070831707.

WALTEROVÁ, Eliška. *Úloha školy v rozvoji vzdělanosti*. Brno: Paido, 2004. ISBN 8073150832.

Seznam příloh

Příloha č. 1 – rozhovor č. 1 ze dne 17. 3. 2017

Příloha č. 2 – rozhovor č. 2 ze dne 7. 4. 2017

Příloha č. 3 – rozhovor č. 3 ze dne 16. 4. 2017

Příloha č. 4 – rozhovor č. 4 ze dne 12. 6. 2017

Příloha č. 5 – rozhovor č. 5 ze dne 21. 10. 2017

Příloha č. 6 – rozhovor č. 6 ze dne 4. 11. 2017

Příloha č. 7 – rozhovor č. 7 ze dne 20. 11. 2017

Přílohy jsou nahrané na CD, které je součástí této práce.