

Univerzita Pardubice  
Fakulta filozofická

Aktuální problematika málotřídních škol z pohledu jejich učitelů  
Bakalářská práce

2021

Simona Vosyková

---

Univerzita Pardubice  
Fakulta filozofická  
Akademický rok: 2019/2020

## ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE (projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení: **Simona Vosyková**  
Osobní číslo: **H18186**  
Studijní program: **B6107 Humanitní studia**  
Studijní obor: **Humanitní studia**  
Téma práce: **Aktuální problematika málotřídních škol**  
Zadávající katedra: **Katedra věd o výchově**

### Zásady pro vypracování

Práce se bude zabývat aktuálními problémy málotřídních škol. Cílem práce bude nejen porozumět jejich fungování a jejich historickému vývoji, ale především poznat používané metody výuky a zjistit, jak je vnímají učitelé. V teoretické části se zaměřím na vymezení pojmů, legislativy a poznání aktuální situace i historického vývoje. Cílem praktické části bude zjistit, jak učitelé málotřídní školy hodnotí, jaké metody používají, jakou mají motivaci k využívání těchto metod a v neposlední řadě, jak se v roli učitele na málotřídní škole cítí. Bude se jednat o kvalitativní výzkum. Výzkumnou metodou použitou v mé práci bude rozhovor. Rozhovory budou prováděny s učiteli individuálně i skupinově. Cílovou skupinou budou tedy učitelé na málotřídních školách.

Rozsah pracovní zprávy:

Rozsah grafických prací:

Forma zpracování bakalářské práce: **tištěná/elektronická**

#### Seznam doporučené literatury:

GAVORA, Peter. Úvod do pedagogického výzkumu. Brno: Paido, 2000. ISBN 80-85931-79-6.

MOJŽÍŠEK, Lubomír. Vyučovací metody. Praha: SPN, 1975.

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. Pedagogický slovník. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0403-9.

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

TRNKOVÁ, Kateřina. Obce s malotřídkou. Studia pedagogica. 2008, roč. 13, č. 1, s. 53-64. ISSN 1211-6971.

VOMÁČKA, Jiří. Malotřídní školy. Liberec: Technická univerzita v Liberci fakulta pedagogická, 1995. ISBN 80-7083-170-7.

Vedoucí bakalářské práce:

**prof. PhDr. Karel Rýdl, CSc.**

Katedra věd o výchově

Datum zadání bakalářské práce:

**31. března 2020**

Termín odevzdání bakalářské práce:

**31. března 2021**

---

**doc. Mgr. Jiří Kubeš, Ph.D.**  
děkan

---

**Ing. Jaroslav Myslivec, Ph.D.**  
vedoucí katedry

V Pardubicích dne 30. listopadu 2019

Prohlašuji:

Tuto práci jsem vypracovala samostatně. Veškeré literární prameny a informace, které jsem v práci využila, jsou uvedeny v seznamu použité literatury.

Byla jsem seznámena s tím, že se na moji práci vztahují práva a povinnosti vyplývající ze zákona č. 121/2000 Sb., o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon), ve znění pozdějších předpisů, zejména se skutečností, že Univerzita Pardubice má právo na uzavření licenční smlouvy o užití této práce jako školního díla podle § 60 odst. 1 autorského zákona, a s tím, že pokud dojde k užití této práce mnou nebo bude poskytnuta licence o užití jinému subjektu, je Univerzita Pardubice oprávněna ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložila, a to podle okolností až do jejich skutečné výše.

Beru na vědomí, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb., o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších předpisů, a směrnicí Univerzity Pardubice č. 7/2019 Pravidla pro odevzdávání, zveřejňování a formální úpravu závěrečných prací, ve znění pozdějších dodatků, bude práce zveřejněna prostřednictvím Digitální knihovny Univerzity Pardubice.

V Pardubicích dne 31.3.2021

Simona Vosyková

## Poděkování

Ráda bych poděkovala panu prof. PhDr. Karlu Rýdlovi, CSc. za jeho podporu, čas a cenné rady při psaní mé bakalářské práce. Též děkuji svým respondentům, kteří byli ochotni věnovat mi čas a podělit se o své názory.

## **ANOTACE**

Výzkumné šetření je zaměřeno na málotřídní školy a jejich aktuální situaci. Cílem výzkumu je zmapovat situaci málotřídních škol z pohledu jejich učitelů, zjistit, jak učitelé málotřídní školy vnímají, jaké metody používají, jakou mají motivaci k využívání těchto metod a v neposlední řadě, jak se v roli učitele na málotřídní škole cítí. Výzkumný soubor tvoří učitelé málotřídních škol. Použitou výzkumnou metodou byl sběr dat pomocí rozhovorů, jde tedy o kvalitativní výzkum.

## **KLÍČOVÁ SLOVA**

Málotřídní školy, metody výuky, osobnost učitele, historie škol

## **TITLE**

The current issues of small schools from the point of view of their teachers

## **ANOTATION**

The research survey is focused on a small school and their current situation. The aim of the research is to map the situation of small schools from the point of view of their teachers, to find out how teachers of small schools perceive what methods work, what motivates them to use these methods and last but not least how they feel in the role of a teacher at a small school. The research group consists of teachers of small schools. The research method used was data collection through interviews, so it is a qualitative research.

## **KEYWORDS**

Small schools, teaching methods, teacher personality, history of schools

# OBSAH

ÚVOD .....	10
1 VYMEZENÍ ZÁKLADNÍCH POJMŮ .....	10
1.1 Základní vzdělávání .....	10
1.2 Málotřídní školy .....	11
1.2.1 Výhody málotřídních škol .....	13
1.2.2 Nevýhody málotřídních škol .....	14
1.2.3 Učitel málotřídní školy .....	15
1.2.3.1 Osobnost učitele .....	15
1.2.3.2 Metody výuky .....	16
2 Právní úprava málotřídních škol .....	18
3 Historie málotřídních škol .....	19
4 Metodologie .....	26
4.1 Cíl výzkumu a výzkumné otázky .....	26
4.2 Metoda výzkumu .....	26
4.3 Charakteristika respondentů .....	28
4.4 Sběr dat .....	28
4.5 Tazatelské otázky .....	29
4.6 Analýza dat .....	30
4.7 Prezentace výsledků .....	31
4.7.1 Výhody a nevýhody málotřídních škol .....	32
4.7.2 Metody výuky .....	37
4.7.2.1 Motivace .....	38
4.7.2.2 Hra .....	38
4.7.2.3 Demonstrace reálných předmětů, filmů, obrázků, příklady z praxe .....	38
4.7.2.4 Projekty .....	39
4.7.2.5 Skupinová práce .....	39
4.7.2.6 Výuka venku .....	39
4.7.2.7 Samostatná práce .....	40
4.7.3 Individuální přístup .....	41
4.7.4 Pocity z role učitele .....	42
4.7.5 Časová náročnost .....	43
4.7.6 Doba kovidová .....	45
4.7.6.1 Vliv na učitele málotřídních škol .....	45
4.7.6.2 Vliv na žáky málotřídních škol .....	47

4.8 Interpretace výsledků .....	49
4.9 Diskuze.....	53
ZÁVĚR .....	55



## **SEZNAM ZKRATEK**

ČR – Česká republika

ISCED – International Standard Classification of Education (Mezinárodní standardní klasifikace vzdělávání)

MŠMT – Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy

ZŠ – základní škola

## ÚVOD

Práce se zabývá aktuální problematikou málotřídních škol z pohledu učitelů těchto škol. Cílem výzkumu je zmapovat situaci málotřídních škol z pohledu jejich učitelů, zjistit, jak učitelé málotřídní školy vnímají, jaké metody výuky používají, jakou mají motivaci k využívání těchto metod a v neposlední řadě, jak se v roli učitele na málotřídní škole cítí.

Toto téma jsem si vybrala, jelikož jsem sama absolventkou málotřídní školy, na kterou velmi ráda vzpomínám, jako na skvělý, příjemný a povzbuzující vstup do školního světa. Velmi mě zarazí, že velká část společnosti vůbec ani neví, že málotřídní školy existují, nebo o nich nemá kladné mínění. Stále ještě existují jedinci, kteří věří mýtům, které o málotřídkách kolují ještě z historie, ale v současnosti jsou již dávno překonány. Takovými mýty mohou být třeba tvrzení, že málotřídky jsou školy se snazším učivem, nebo snad pro méně inteligentní děti. Opak je však pravdou. Málotřídní školy se řídí stejnými zákony a předpisy jako školy plně organizované a poskytují někdy i mnohem kvalitnější vzdělání a individuální přístup svým žákům. Touto prací chci rozšířit povědomí o těchto školách a o jejich kvalitě.

Dle mého názoru se problematikou málotřídních škol nezabývá mnoho odborníků, a snad proto existuje jen málo publikací na toto téma. Tématem málotřídních škol se v posledních letech zabývaly např. Kateřina Trnková nebo Kateřina Emmerová, před nimi se tímto tématem zabýval třeba Jiří Vomáčka nebo Karel Rýdl.

Cíl výzkumu jsem se rozhodla naplnit pomocí rozhovorů s učiteli na málotřídních školách. Tedy zjištěním jejich názorů na tyto školy, popisem realizace výuky, vyučovacích metod a přípravy na výuku, zaměřením se na jejich osoby, na to, jak se v roli učitele na málotřídní škole cítí a jak přistupují k dětem. Jelikož je výzkum ovlivněn situací spojenou s pandemií Covid-19, tak i zjištěním názorů učitelů na tuto dobu, na to, jak ovlivnila je i žáky.

Práce se skládá z části teoretické a části praktické, přičemž část teoretická je rozdělena do 3 hlavních kapitol – vymezení základních pojmů, právní úprava málotřídních škol, historie málotřídních škol a část praktická se zabývá metodologií. V první hlavní kapitole teoretické části jsou popsány 2 základní pojmy celé práce – základní vzdělávání a málotřídní školy. V souvislosti s vysvětlením pojmu málotřídní školy jsou popsány i jejich výhody a nevýhody, osobnost učitele a metody výuky. V druhé hlavní kapitole je popsána právní úprava málotřídních škol, respektive veškerá právní dokumentace, která umožňuje jejich existenci a upravuje jejich vznik a fungování. Třetí kapitola popisuje historii málotřídních škol, jejich

vývoj od 12. století až po současnost. Nejsou zde opomenuty mezníky, kdy byly málotřídní školy na vrcholu i úpadku.

Čtvrtá velká kapitola tvoří celou praktickou část výzkumu. Tato metodologická kapitola obsahuje 9 podkapitol, které se zaměřují na cíl výzkumu, výzkumné otázky, metodu výzkumu, charakteristiku respondentů, sběr dat, tazatelské otázky, analýzu dat, prezentaci výsledků a interpretaci výsledků a nakonec diskusi. Jedná se o kvalitativní výzkum s použitím rozhovoru, jakožto výzkumné metody, pomocí níž jsou získávány odpovědi respondentů, díky nimž je zpracován výzkum. Výsledky výzkumu jsou zpracovány na konci v kapitolách prezentace výsledků a interpretace výsledků. Právě díky použití rozhovorů s učiteli, jakožto jediné výzkumné metody, jsem se rozhodla název práce doplnit o informaci, že jde o aktuální problematiku málotřídních škol právě z pohledu jejich učitelů. Původně jsem do práce chtěla zahrnout i poznatky získané zúčastněným pozorováním výuky, to mi však kvůli vládním nařízením souvisejícím s pandemií Covid-19 nebylo umožněno.

# 1 VYMEZENÍ ZÁKLADNÍCH POJMŮ

Pro pochopení tématu málotřídních škol je třeba je nejprve zařadit do vzdělávacího systému České republiky. Málotřídní školy v České republice mohou být pouze školami základními. Proto je třeba vymezit a charakterizovat málotřídní školy i základní vzdělávání obecně.

## 1.1 Základní vzdělávání

Základní vzdělávání je realizováno v základních školách, případně víceletých gymnáziích. Základní škola je taková škola, v níž žáci plní svoji povinnou školní docházku, která v České republice trvá 9 let. Zpravidla sem děti nastupují v 6 letech svého věku a ukončují ji obvykle v 15 letech svého věku, přičemž po jejím ukončení získají žáci základní vzdělání. Základní škola má dva stupně – první a druhý. První stupeň ZŠ má 5 ročníků a v rámci Schématu vzdělávacího systému České republiky platného pro akademický rok 2020/2021 (viz Příloha č. 1) ho řadíme do ISCED 1, dále pak stupeň druhý, který má 4 ročníky, řadíme do ISCED 2. Není však nutností, aby základní škola měla vždy oba stupně. Tam, kde nejsou podmínky pro to, aby byla zřízena plně organizovaná škola, vznikají právě tyto neúplně organizované školy, které nemají všechny ročníky, jako jsou málotřídky.<sup>1</sup>

První stupeň základního vzdělávání je pro vývoj dětí velmi významný. Zároveň zprostředkovává žákům přechod z volnějšího předškolního vzdělávání a rodinného života do systematického povinného školního vzdělávání, přičemž tento přechod, respektive vstup do základního vzdělávání, patří k nejnáročnějším obdobím lidského života, jelikož přináší celou řadu neznámých, nových věcí – režimové změny, a to jak pohybové, tak i stravovací a pracovní, dále nové prostředí, nové spolužáky i učitele. Právě na prvním stupni je třeba respektovat individualitu žáků.<sup>2</sup>

Školský zákon, přesněji zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, školním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, vymezuje v § 44 cíle základního vzdělávání takto:

*„Základní vzdělávání vede k tomu, aby si žáci osvojili potřebné strategie učení a na jejich základě byli motivováni k celoživotnímu učení, aby se učili tvořivě myslet a řešit přiměřené problémy, účinně komunikovat a spolupracovat, chránit své fyzické i duševní zdraví, vytvořené*

---

<sup>1</sup> PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2013. s.378. ISBN 978-80-262-0403-9

<sup>2</sup> MŠMT. *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: Bilá kniha*. Praha: Tauris, 2001. s. 47. ISBN 80-211-0372-8

*hodnoty a životní prostředí, být ohleduplní a tolerantní k jiným lidem, k odlišným kulturním a duchovním hodnotám, poznávat své schopnosti a reálné možnosti a uplatňovat je spolu s osvojenými vědomostmi a dovednostmi při rozhodování o své další životní dráze a svém profesním uplatnění.*“<sup>3</sup>

Lze tedy říct, že základní škola poskytuje žákům základní vzdělání, motivuje k celoživotnímu učení a k všeobecnému i osobnostnímu rozvoji. Podporuje socializaci a správné morální hodnoty. V neposlední řadě slouží jako odrazový můstek pro volbu další životní dráhy, v nejlepším případě vzdělávací a dále pak profesní.

V tzv. Bílé knize z roku 2001 se uvádí, že základní vzdělání je jedinou vzdělávací etapou, které se povinně účastní každé dítě v ČR a která vytváří základ pro celoživotní učení u celé populace. Povinná školní docházka je hlavním obdobím, kdy děti na všech úrovních schopností a ze všech vrstev obyvatelstva získávají a budují sociální kapitál jako předpoklad pro dosahování budoucí shody v řešení otázek společenských, politických i pracovních.<sup>4</sup>

## 1.2 Málotřídní školy

Výše je vymezeno, kam vlastně málotřídní školy spadají. Nyní se vrátím k otázce, co vlastně jsou málotřídní školy. Málotřídní škola nebo také málotřídka. Tento název vznikl spojením slov „málo“ a „třída“ z čehož může i laik usoudit, že jde o školu, která má málo tříd. Tyto školy je třeba důsledně odlišovat od škol malotřídních, které nemají málo tříd, ale třídy malé.

Odborníci definují málotřídní školy takto:

*„Málotřídní škola. Za málotřídní se považuje škola, v níž jsou alespoň v jedné její třídě společně vyučováni žáci ze dvou a více ročníků“*<sup>5</sup>

*„Za málotřídní školu je označována taková škola, v jejíž alespoň jedné třídě jsou vyučováni žáci více než jednoho ročníku.“*<sup>6</sup>

---

<sup>3</sup> Zákon č. 561/2004 Sb., Zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)

<sup>4</sup> MŠMT. *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: Bílá kniha*. Praha: Tauris, 2001. s. 47. ISBN 80-211-0372-8

<sup>5</sup> PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2013. s.145. ISBN 978-80-262-0403-9

<sup>6</sup> TRNKOVÁ, Kateřina, Dana KNOTOVÁ a Lucie CHALOUPKOVÁ. *Málotřídní školy v České republice*. Brno: Paido, 2010. s. 11. ISBN 978-80-7315-204-8

Z obou těchto definic lze určit základ pro vymezení škol, které řadíme mezi málotřídní, a tím je fakt, že v jedné třídě (místnosti) jsou dohromady vyučováni žáci více než jednoho ročníku. Třídy jsou pak tedy spojené a věkově smíšené. Dalším znakem, který je pro málotřídní školy charakteristickým, je možnost málotřídního organizování pouze pro první stupeň základní školy.

V zahraničí má typ málotřídní školy, nebo typ jemu velmi podobný, často název „malá škola“, přičemž jsou tyto názvy dále upřesňovány. Například v angličtině můžeme najít pojem „*small school with composite classes*“, což lze do češtiny přeložit jako „malá škola se smíšenými třídami“. Takovouto školu zpravidla chápeme jako školu málotřídní, avšak ne vždy tomu tak musí být. Jak jsem již zmiňovala výše, v zahraničí zpravidla nemají přímo stanovený typ základní školy – málotřídní, proto označení „*small school*“ může někdy znamenat zkrátka jen to, že jde o školu malou velikostně. Málotřídní školy a školy malé mívají však společné znaky, především tedy, že jde o školy venkovské. S městskou málotřídní školou se můžeme setkat jen velmi zřídka, a to spíše v zahraničí.<sup>7</sup>

Jde tedy o školy, kde není pro každý z 5 ročníků prvního stupně základní školy vytvořena samostatná třída. Z toho vyplývá, že pokud je pro každý ročník vytvořena samostatná třída, jde o školu plnotřídní nebo také plně organizovanou. Důvodem, proč dochází k nenaplnění počtu žáků pro umožnění otevření každého ročníku samostatně, je často umístění školy a s tím související demografické pokrytí. Málotřídní školy se nalézají především na vesnicích (budovy často ještě pochází z dob 19. století), a proto zde bývá málo dětí, a tudíž málo žáků, pro plně organizovanou školu.<sup>8</sup>

Jan Průcha zahrnuje málotřídní školy mezi alternativní školy. Ve své publikaci *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání* uvádí, že málotřídní školy, respektive vyučování ve věkově smíšených třídách, je důležitou pedagogickou alternativou. Právě vyučování žáků věkově smíšených ze dvou a více ročníků je důvodem, proč jsou málotřídní školy považovány za druh alternativy či inovace ve vzdělání. Průcha též vymezil rysy, ve kterých se projevuje alternativní pedagogika v souvislosti s málotřídními školami. Prvním alternativním pedagogickým rysem je skupinové vyučování, druhým uplatňování principu otevřené třídy, tedy spojování žáků různých ročníků, třetím rysem je vysoká sociální kooperace mezi žáky a čtvrtým, neméně

---

<sup>7</sup> TRNKOVÁ, Kateřina, Dana KNOTOVÁ a Lucie CHALOUPOKOVÁ. *Málotřídní školy v České republice*. Brno: Paido, 2010. s. 12. ISBN 978-80-7315-204-8

<sup>8</sup> PRŮCHA, Jan. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. Praha: Portál, 2001. s.52. ISBN 80-7178-584-9

důležitým rysem je fakt, že málotřídní školy plní funkci kulturního a společenského centra obce.<sup>9</sup>

Málotřídní školy můžeme nazývat souhrnně, tedy jako málotřídní, nebo také jednotlivě, podle počtu tříd (místností) v dané škole, např.:

*„Jednotřídní škola. Typ málotřídní školy, v níž probíhá výuka žáků všech ročníků 1. stupně základní školy v jedné třídě.“<sup>10</sup>*

Tímto stejným způsobem můžeme jednotlivé málotřídní školy rozdělit na dvojtřídní, trojtřídní a čtyřtřídní. Takovéto dělení se však používá jen ojediněle. Pokud nejde o statistiku nebo nechceme vyloženě poukázat na počet tříd, používá se souhrnný název málotřídní školy.

### 1.2.1 Výhody málotřídních škol

Málotřídní školy podle Kateřiny Emmerové nesou z hlediska pedagogických teorií všechny předpoklady pro plnohodnotné vyučování. V jednotlivých třídách je malý počet žáků, což učiteli umožňuje přistupovat jednotlivým žákům individuálně. Tím se intenzivněji prohlubuje vztah mezi žáky a učiteli. Ve třídě lze snadněji navodit pocit sounáležitosti, udržet klidnou atmosféru a kázeň. Žáci mají větší prostor pro komunikaci. Dobře znají nejen učitele, ale i jiný personál, jako třeba kuchařky či uklízečky a samozřejmě jeden druhého mezi sebou. Budova školy bývá malá a žáci se v ní dokážou dobře orientovat. Nejenže vztah učitel – žák je hlubší a pozitivnější, ale i vztahy mezi učiteli jsou těsnější, neboť v celém učitelském kolektivu bývají pouze 2-4 učitelé.<sup>11</sup>

Pozitivní z hlediska pedagogického i psychologického je i častá interakce věkově smíšených dětí. Starší děti se slušně chovají k mladším, umí jim pomoci a učí se, jak s nimi jednat, a naopak mladší děti se umí chovat ke starším a pozitivní je i to, že ty mladší od starších čerpají dovednosti a informace, které by se za jiných okolností učily až déle. V málotřídních školách velmi dobře funguje samostatná práce a zároveň i skupinová práce, což u žáků rozvíjí umění práce, komunikaci a umění spolupráce v týmu. S rozvojem komunikace souvisí i fakt, že na málotřídních školách se většinou rodiče a učitelé setkávají častěji, někdy se i znají

---

<sup>9</sup> PRŮCHA, Jan. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. Praha: Portál, 2001. s.51-53. ISBN 80-7178-584-9

<sup>10</sup> PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2013. s.119. ISBN 978-80-262-0403-9

<sup>11</sup> EMMEROVÁ, Kateřina. *Málotřídky v současném prostředí českého venkova* [online]. *Studia paedagogica*. s.88, 2000. [cit. 2020-12-30] ISSN 2336-4521 Dostupné z: <https://www.phil.muni.cz/journals/index.php/studia-paedagogica/article/view/351/506>

z mimoškolního života. Většinou učitelé znají rodinné zázemí dítěte a jeho životní osudy, proto mohou lépe odhadnout, jak s dítětem i jeho rodiči komunikovat. Další výhodou vesnických málotřídních škol je širší škála možností a příležitostí, jak prakticky seznamovat žáky s přírodou.<sup>12</sup>

Jan Průcha ve své publikaci *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání* charakterizoval 4 pozitiva a 2 negativa málotřídních škol. Průcha vidí jako výhody málotřídních škol právě jejich alternativní rysy. Prvním alternativním pedagogickým rysem je uplatňování skupinového vyučování. Učitel musí žáky všech ročníků v jedné třídě zaměstnat učením tak, aby se vzájemně nerušili a učivo dokázali pochopit a aplikovat, což není pro učitele snadné, nicméně děti učí celé řadě sociálních dovedností. Druhým rysem je uplatňování principu tzv. otevřené třídy. Princip otevřené třídy spočívá v tom, že žáci jednoho ročníku se při některých předmětech nebo jednotlivých projektech spojují s žáky jiného ročníku. Tento princip na plně organizovaných školách nebývá realizován. Třetím alternativním pedagogickým rysem je zvýšení sociální kooperace mezi žáky. Žáci málotřídních škol se velmi často setkávají se situacemi, ve kterých musejí spolupracovat různé skupiny nebo ročníky mezi sebou a navzájem se respektovat. Čtvrtým rysem, možná spíše funkcí, málotřídních škol je to, že nejsou pouze školou, jakožto součástí vzdělávacího systému, ale jsou i kulturním a společenským centrem obce, přičemž tato funkce náleží venkovským školám už od nepaměti.<sup>13</sup>

### 1.2.2 Nevýhody málotřídních škol

Mezi nevýhody málotřídních škol podle Průchy patří především ekonomická náročnost a nelehká příprava učitelů. Tím největším negativem spojeným s málotřídními školami je jejich ekonomická náročnost. Málotřídní školy mají vyšší náklady na žáka než běžné velké plnotřídní školy. Další nevýhodou málotřídních škol je specifická práce učitele. Učitelem na málotřídní škole musí být pedagog, který má zkušenosti, zvládá si zorganizovat vyučovací hodinu tak, aby pokryl látku více ročníků najednou a zároveň docílil toho, aby po celou dobu vyučování byli všichni žáci zaměstnáni prací a nerušili se navzájem. Zvládat roli učitele na málotřídní škole není jednoduché, spíše jde o práci náročnou, která není pro každého. Je třeba na toto pedagogy připravit. Bohužel pro to nejsou podmínky, jelikož při vzdělávání pedagogů

---

<sup>12</sup> EMMEROVÁ, Kateřina. *Málotřídky v současném prostředí českého venkova* [online]. *Studia pedagogica*. s.88, 2000. [cit. 2020-12-30] ISSN 2336-4521. Dostupné z: <https://www.phil.muni.cz/journals/index.php/studia-paedagogica/article/view/351/506>

<sup>13</sup> PRŮCHA, Jan. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. Praha: Portál, 2001. s.53-54. ISBN 80-7178-584-9



se s málotřídními školami nepočítá, pedagogické fakulty připravují budoucí učitele na chod v běžné, plně organizované škole.<sup>14</sup>

Organizace výuky na málotřídní škole je také značně náročná a klade na učitele vysoké nároky, což Emmerová, stejně jako Průcha, považuje za nevýhodu. Též poukazuje na to, že budoucí učitelé nejsou na výuku v takovémto typu školy při studiu připravováni. Učitel na málotřídní škole musí souběžně organizovat výuku více ročníků v jedné třídě, aktivizovat žáky a najít přijatelný podíl přímé a samostatné práce žáků, což je časově i odborně náročné. Proto se vše odráží od vlastní motivace, přístupu a zkušeností.<sup>15</sup>

### 1.2.3 Učitel málotřídní školy

#### 1.2.3.1 Osobnost učitele

Učitel málotřídní školy musí být velmi organizačně schopný, musí umět zorganizovat výuku tak, aby dokázal bezproblémově zaměstnat učením žáky ze všech ročníků, kteří se učí v té jedné dané třídě.

Mezi hlavní znaky málotřídních škol patří vyučování věkově smíšených skupin žáků, prakticky tedy jde o to, že jeden učitel vyučuje současně žáky dvou a více ročníků, což vyžaduje specifické formy učení a vyučování, které musí učitel využívat. Právě toto je důvod, proč málotřídní vzdělávání může být považováno za druh alternativy ve vzdělávání.<sup>16</sup>

Vomáčka uvádí, že pro práci na málotřídní škole bývá prospěšné získat učitelské osobnosti, jejichž osobní i profesní zkušenosti jim usnadňují ztotožňování se s nároky málotřídek. Vomáčka dále uvádí:

*„Stabilizující se osobnostní styl života, příznačný činorodou aktivitou, solidaritou, altruismem i úctou k životu, vytváří předpoklady pro ovlivňování dětí málotřídní školy v duchu dobrého, plného bytí.“<sup>17</sup>*

---

<sup>14</sup> PRŮCHA, Jan. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. Praha: Portál, 2001. s.54. ISBN 80-7178-584-9.

<sup>15</sup> EMMEROVÁ, Kateřina. *Málotřídky v současném prostředí českého venkova* [online]. *Studia paedagogica*. s.88, 2000. [cit. 2020-12-30] ISSN 2336-4521. Dostupné z: <https://www.phil.muni.cz/journals/index.php/studia-paedagogica/article/view/351/506>

<sup>16</sup> PRŮCHA, Jan. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. Praha: Portál, 2001. s.53. ISBN 80-7178-584-9

<sup>17</sup> VOMÁČKA, Jiří. *Málotřídní školy: nástin pedagogické problematiky*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 1995. s.55. ISBN 80-7083-170-7

Pro učitele málotřídní školy je typický koncepční názor na děti této školy, který umožňuje učiteli hlouběji se orientovat v osobnostních, činnostních a výkonnostních možnostech žáků a lépe realizovat povzbuzující vyučování, typické pro málotřídní školy. Učitel málotřídní školy by měl rozvíjet aktivní činnosti žáka a jeho stálý postup vpřed. Je nezbytné, aby strategie dítěte v málotřídní škole byly zaměřeny na dosahování úspěchu spíše než na vyhnutí se neúspěchu. Tlumení motivace formou vyhnutí se neúspěchu je důležité, jelikož strategie vyhnutí se neúspěchu je spojena se strachem z chyby. To následně vyvolává menší aktivitu žáka v týmových pracích i plnění úkolů, jelikož si žák vybírá činnosti i úkoly méně náročné, aby neudělal chybu. Oproti tomu, když je žák motivován strategií dosažení úspěchu, vybírá si složitější úkoly a pouští se do náročnějších činností.<sup>18</sup>

#### 1.2.3.2 Metody výuky

*„Vyučovací a výchovné metody, používané podle promyšlené strategie, jsou prvkem vyučovací hodiny. Vyučovací a výchovné metody tvoří v hodině organickou jednotu a jejich smyslem je motivovat žáky k učení, k chování, exponovat jim nové poznatky (výkladem nebo objevem, slovem nebo názorem), upevnit poznatky (fixovat) a diagnosticky prověřit.“<sup>19</sup>*

Práce v hodině na málotřídní škole se dělí na přímé a nepřímé vyučování. Přímé vyučování je takové, při kterém učitel přímo vede a organizuje určitou skupinu žáků, přičemž ostatní skupiny žáků pracují samostatně. Této samostatné práci ostatních skupin žáků se říká nepřímé vyučování. Přímé vyučování vede učitel, který uskutečňuje výklad a vysvětluje nové učivo – úsporně, věcně, logicky, s ohledem na individuální možnosti žáků. Při přímém vyučování musí být žákovi též vysvětleno, jak má pracovat při samostatné práci. Vyučování nepřímé má charakter samostatné práce.<sup>20</sup>

Lubomír Mojžíšek ve své knize Vyučovací metody uskutečnil tabulaci vyučovacích metod, ve které rozdělil vyučovací metody do 4 hlavních kategorií – motivační metody, expoziční metody, fixační metody, metody diagnostické a klasifikační. Motivační metody slouží k tomu, aby učitel vzbudil zájem žáka o poznávání, jeho touhu účastnit se objevů, zájem o obsah vyučování. Tyto metody se používají na začátku hodiny, aby byli žáci motivováni soustředit

---

<sup>18</sup> VOMÁČKA, Jiří. *Málotřídní školy: nástin pedagogické problematiky*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 1995. s.54-58. ISBN 80-7083-170-7

<sup>19</sup> MOJŽÍŠEK, Lubomír. *Vyučovací hodina*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1984. s. 108.

<sup>20</sup> Tamtéž. s. 218-219

se na následný průběh vyučování. Mezi tyto metody můžeme zařadit například motivační vyprávění, rozhovor či ukázkou.

Další kategorií metod jsou metody expoziční neboli metody podání učiva. Do těchto metod řadíme metody, které předávají žákovi komplexní, hotové poznatky, dále také metody, které umožňují poznávat jevy zprostředkovaně pozorováním objektů. V neposlední řadě sem patří i metody, které umožňují žákovi získat poznatky v neúplné podobě, proto musí postupně objevovat nové informace a sám zkoumat. Do metod expozičních řadíme i samostatnou práci. Metody expoziční jsou tedy např. přednáška, vysvětlování, demonstrace obrázků, filmů, objektů, pozorování, laboratorní práce, hra, projekt i samostatná práce.

Třetím druhem metod jsou metody fixační neboli metody opakování a procvičování učiva. Učení nespočívá pouze v přenosu informací na žáka, žák musí vše, co se naučil, i reprodukovat a používat při myšlení. Informace, fakta, poznatky se musejí stát součástí žakovy osobnosti a musí je umět prakticky aplikovat. Právě k tomu slouží fixační metody, mezi které řadíme například ústní opakování, písemné opakování, domácí úkoly či seminární cvičení.

Poslední skupinou metod jsou metody diagnostické a klasifikační neboli metody hodnocení, kontroly a klasifikace. Tyto metody provádějí hodnocení, kontrolu, zjištění stavu vědomostí a dovedností, slouží jako zpětná vazba pro učitele, žáka i jeho rodiče. Do těchto diagnostických a klasifikačních metod řadíme například písemné zkoušky, didaktické testy, ústní zkoušky i systematické pozorování žáků a jejich projevů. Úplné znění tabulace Mojžíškova dělení vyučovacích metod je uvedeno v příloze č. 2.<sup>21</sup>

Mojžíšek dále tvrdí, že ve vyučovacích hodinách se podle potřeby, obsahu, možností a technického vybavení používá celá řada vyučovacích metod. Někdy některé metody ve vyučovací hodině natolik převládají, že o celých hodinách můžeme hovořit jako o hodinách přednáškových, laboratorních, klasifikačních, opakovacích atd.<sup>22</sup>

---

<sup>21</sup> MOJŽÍŠEK, Lubomír. *Vyučovací metody*. Praha: SNP, 1975. s. 68-235.

<sup>22</sup> MOJŽÍŠEK, Lubomír. *Vyučovací hodina*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1984. s. 108.

## 2 Právní úprava málotřídních škol

Pojem málotřídní škola se poprvé objevil ve školském zákoně z roku 1869, přičemž se tento pojem uváděl v předpisech celou řadu let, až do doby současné. Současná legislativa v ČR pojem málotřídní škola ani málotřídka nezná, ačkoli jsou málotřídní školy stále dost rozšířeným typem školy. Statistiky uvádějí, že ve školním roce 2004/2005 existovalo v ČR 1 484 málotřídních škol, které navštěvovalo 52 372 žáků, což představuje téměř 11 % všech žáků prvních stupňů základních škol.<sup>23</sup>

Přestože v české legislativě není takovýto typ školy výslovně uveden, naštěstí mohou málotřídní školy existovat, a to díky klíčovým větám, které v zákoně jsou a tím umožňují jejich existenci.

Základní škola má 9 ročníků organizovaných do dvou stupňů, přičemž pod první stupeň spadá 1. – 5. ročník a pod druhý stupeň 6. – 9. ročník. Společně tvoří povinnou školní docházku. Podle této definice by však málotřídní školy nemohly existovat, proto zákon č. 561/2004 Sb. pamatoval i na výjimky a v § 46 odst. 2 uvádí:

*„V místech, kde nejsou podmínky pro zřízení všech 9 ročníků, lze zřídit základní školu, která nemá všechny ročníky.“<sup>24</sup>*

Právě tato věta je jednou z těch, které umožňují existenci málotřídních škol. Jinak pro málotřídní školy podle zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) platí stejná pravidla jako pro školy plně organizované.

Kromě školského zákona upravuje podmínky existence málotřídních škol vyhláška č. 48/2005 Sb., vyhláška o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky, přičemž ani zde není výslovně uveden termín málotřídní škola. Tato vyhláška v § 4 odst.1 určuje nejnižší počet žáků ve třídě takto:

*„(1) Škola tvořená pouze třídami prvního stupně má nejnižší počet žáků ve třídě v případě  
a) školy tvořené jednou třídou 10 žáků,*

---

<sup>23</sup> PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2013. s.145-146. ISBN 978-80-262-0403-9

<sup>24</sup> Zákon č. 561/2004 Sb., Zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)

- b) školy tvořené dvěma třídami průměrně 12 žáků,
- c) školy tvořené třemi třídami průměrně 14 žáků,
- d) školy tvořené čtyřmi a více třídami průměrně 15 žáků.<sup>25</sup>

Dále v této vyhlášce můžeme najít i úpravu určující označení tříd v málotřídních školách, a to v § 8 tak, že třídy jednotlivých ročníků se označují řadovými číslovkami vyjádřenými římskými čísly od I. do IX. Třídy prvního stupně školy, v nichž jsou zařazeni žáci dvou nebo více ročníků, se označují též řadovými číslovkami vyjádřenými římskými čísly, přičemž se v závorce vyznačí arabskými číslicemi příslušné ročníky.<sup>26</sup>

### 3 Historie málotřídních škol

Jiří Vomáčka uvádí, že zárodky málotřídních škol můžeme najít již ve 12. století, kdy začaly vznikat městské školy s vyučováním v latinském jazyce. Jako příprava na tyto školy měly sloužit školy, které byly nazývány malými, nízkými, dětinskými či českými, a ve kterých se učilo základním elementům vědění v mateřském jazyce – čtení, psaní, počítání a kostelní zpěv. Tyto školy se rozdělovaly na soukromé a na ty, které tvořily první stupeň škol městských.<sup>27</sup>

Dalším z předchůdců málotřídních škol byly školy Jednoty bratrské, které prosazovaly humanistický přístup k člověku. Bratrské školy vyučovaly v mateřském jazyce čtení, psaní, zpěv, počty i řemesla. Později, v době pobělohorské, na tom české školy nebyly moc dobře. Venkovští učitelé v českých školách neměli dobré postavení ani finanční zajištění, přesto zůstali věrni svým postojům a šířili češtinu.<sup>28</sup>

Málotřídní školy se vázaly k venkovu. Život na vesnici byl z velké části o práci a obživě, což bylo zpravidla zajišťováno zemědělstvím. Kromě práce určovaly smysl života i rodinné a sousedské vztahy. Typické bylo vícegenerační soužití a s tím související tlak na pokračování v rodinné tradici, zpravidla hospodaření. Důležitou roli hrály sousedské vztahy a náboženská tradice. Vesničané byli v podstatě soběstačná komunita – kulturně, zájmově, společensky

---

<sup>25</sup> Vyhláška č. 48/2005 Sb., Vyhláška o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky

<sup>26</sup> Tamtéž.

<sup>27</sup> VOMÁČKA, Jiří. *Málotřídní školy: nástin pedagogické problematiky*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 1995. s.10-12. ISBN 80-7083-170-7

<sup>28</sup> Tamtéž. s.13-21.

i ekonomicky. Z toho vyplývá i tradice venkovských škol, které byly ve většině případů málotřídní. Vzdělání mělo vysokou hodnotu a zajišťovali ho venkovští učitelé a faráři. Ačkoli bylo vzdělání sociálně vysoko, bylo těžké přesvědčit rodiče, aby své děti do škol posílali, protože pro vesničany byla práce stále mnohem důležitější.<sup>29</sup>

V 18. století, kterému se přezdívá „století pedagogické“, začalo docházet k rozvoji počátečního školství a kladení důrazu na vliv výchovy a prostředí. Zásadní změna přišla s reformami Marie Terezie. Přešlo se k názoru, že školství je záležitostí státní a začalo se podporovat především školství obecné. Tyto reformy přinesly zřízení škol v téměř každém městě, vesnici i osadě, přičemž většina z nich byla málotřídních. Tyto školy byly pro děti od 6 do 12 let a učilo se zde náboženství, čtení, psaní, počty, národní hospodářství i pletení a šití.<sup>30</sup>

Přelom přišel v době národního obrození, kdy se nejčastěji používaným jazykem stala čeština místo němčiny. Tomuto velmi napomohly venkovské školy, jelikož venkov oproti městům nebyl tolik poněmčen. Právě venkovští učitelé se angažovali v národním obrození a jejich aktivita v občanském uvědomění pokračovala později i za první republiky. Mnozí z nejvýznamnějších reformních pedagogů jsou právě venkovští málotřídní učitelé.<sup>31</sup>

V důsledku zavedení všeobecné šestileté vyučovací povinnosti reformami z roku 1774 došlo tedy ke zřízení škol, které byly organizovány jako málotřídní. Trnková uvádí, že žádná ze zřízených škol neměla tolik tříd jako ročníků, z čehož vyplývá, že celé elementární (primární) vzdělávání bylo organizováno málotřídně. Byly zřízeny tři typy škol – triviální (obecné), hlavní a normální. Na všech školách to fungovalo tak, že při celodenním vyučování mohlo být v jedné třídě až 80 žáků na jednoho učitele, druhá třída se mohla otevřít až v případě, že jejich počet převýšil 100. Především školy obecné byly zakládány na vesnicích a tvořily převážnou většinu všech škol.<sup>32</sup>

Rok 1869 přinesl celou řadu změn, jako například prodloužení povinné školní docházky na 8 let či zřízení nových typů škol. Elementární vzdělávání bylo uskutečňováno ve dvou

---

<sup>29</sup> EMMEROVÁ, Kateřina. *Málotřídky v současném prostředí českého venkova* [online]. Studia paedagogica. s.83, 2000. [cit. 2020-12-30] ISSN 2336-4521. Dostupné z: <https://www.phil.muni.cz/journals/index.php/studia-paedagogica/article/view/351/506>

<sup>30</sup> VOMÁČKA, Jiří. *Málotřídní školy: nástin pedagogické problematiky*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 1995. s.15-21. ISBN 80-7083-170-7

<sup>31</sup> EMMEROVÁ, Kateřina. *Málotřídky v současném prostředí českého venkova* [online]. Studia paedagogica. s.83 - 84, 2000. [cit. 2020-12-30] ISSN 2336-4521. Dostupné z: <https://www.phil.muni.cz/journals/index.php/studia-paedagogica/article/view/351/506>

<sup>32</sup> TRNKOVÁ, Kateřina, Dana KNOTOVÁ a Lucie CHALOUPOKOVÁ. *Málotřídní školy v České republice*. Brno: Paido, 2010. s. 16. ISBN 978-80-7315-204-8

typech škol – školy obecné a měšťanské. Školy obecné byly zřizovány zpravidla na vesnicích a školy měšťanské ve městech, přičemž osnovy pro školu obecnou měly být méně náročné. Z tohoto dělení se vyvinulo dnes praktikované dělení základních škol na první stupeň a druhý stupeň, přičemž škola obecná představovala pětiletý první stupeň a škola měšťanská stupeň druhý.<sup>33</sup>

Obecné školy se členily na veřejné i soukromé. Obecné školy veřejné zřizoval stát, země nebo obec a byly určeny všem dětem bez rozdílů náboženského vyznání. Obsah vzdělání na obecných školách tvořily náboženství, jazyk, počty, reálie, psaní, nauka o formách geometrických, zpěv a tělocvik. Ve srovnání s předchozí zákonnou úpravou byly novinkou v obsahu především reálie.<sup>34</sup>

Pro obecné školy vznikající po roce 1869 bylo typické jejich ménětřídní uspořádání, tudíž měly menší počet tříd než ročníků. Práce dětí na málotřídní škole se dělila na přímé vyučování a samostatnou práci. Přímé vyučování se vyznačovalo tím, že učitel pracoval bezprostředně s dětmi, naopak samostatná práce se vyznačovala tím, že ji žáci vykonávali v době, kdy učitel pracoval přímo s jiným oddělením. Samostatná práce byla převážně písemná a svým obsahem se vztahovala k práci, kterou žáci prováděli přímou výukou s učitelem. Učitel během hodiny pracoval vždy přímo se všemi ročníky alespoň jedenkrát, přičemž s těmi nižšími zpravidla vícekrát. Problémy začaly být spatřovány v případě jednotřídek, kde výuku všech 8 ročníků zastával pouze jeden učitel. Z důvodu nízké efektivnosti jednotřídních škol, vznikaly již v 70. letech 19. století snahy o snížení počtu jednotřídek a zvýšení počtu škol vícetřídních. Tyto snahy však byly ignorovány.<sup>35</sup>

Trnková ve své publikaci *Málotřídky* uvádí dva důvody existence málotřídních škol v historii. První typ se nazývá Historicky starší podoba málotřídek. Tento typ je charakteristický tím, že málotřídky vznikaly z důvodu nedostatečného počtu škol i učitelů v zemi. Vzniklé málotřídky byly velmi početné a někdy se stávalo, že se vyučovalo jen v jedné nebo ve dvou třídách. Rozvoj tohoto typu byl na vrcholu v 19. století a v 1. polovině 20. století. Druhý typ se nazývá Historicky mladší podoba málotřídek. Tato podoba je charakteristická tím, že jde o málotřídky, které se nacházejí v lokalitách, kde žije nedostatek dětí pro naplnění všech

---

<sup>33</sup> TRNKOVÁ, Kateřina, Dana KNOTOVÁ a Lucie CHALOUPOKOVÁ. *Málotřídní školy v České republice*. Brno: Paido, 2010. s. 18. ISBN 978-80-7315-204-8

<sup>34</sup> VÁŇOVÁ, Růžena, Karel RÝDL a Josef VALENTA. *Výchova a vzdělávání v českých dějinách: problematika vzdělávacích institucí a školských reforem*. Praha: Univerzita Karlova, 1992. s.10-11. ISBN 80-7066-607-2

<sup>35</sup> Tamtéž. s.38-39.

ročníků, a proto dochází ke spojování ročníků a společné výuce více ročníků v jedné třídě. Jde o školy nacházející se na venkově, kde je málo dětí. V České republice máme zkušenost s oběma typy.<sup>36</sup>

Vznik samostatného Československého státu přinesl málotřídkám další změny. V roce 1922 přišel nový školský zákon, tzv. Malý školský zákon, který nově určoval počet žáků ve třídách obecných škol. Nejprve byl maximální počet žáků v jedné třídě vymezen na 80, následně pro další 5leté období snížen na 70 a v jednotřídkách na 65, další období s sebou nesla opět snižování, a to v jednotřídkách na 50 a v ostatních obecných školách na 60 žáků v jedné třídě. Toto snižování mělo vést k ulehčení práce učitelům a zefektivnění výuky. Oproti jiným evropským zemím bylo snižování nejvyššího povoleného počtu žáků v jedné třídě velmi pomalé. Nakonec však došlo k ulehčení práce učitelům, bohužel ne z důvodu úpravy zákona, ale jako následek první světové války, která s sebou nesla i nepříznivé demografické změny, které se projevily i snížením porodnosti a zvýšením dětské úmrtnosti. Právě toto období dalo málotřídkám, obrazně řečeno, nálepku škol s méně kvalitním vzděláním, může za to skutečnost, že pro málotřídky byly vydávány speciální jednodušší učební osnovy.<sup>37</sup>

Vomáčka uvádí do tabulky zpracované schéma, které se v ČSR používalo jako organizační členění obecné školy:

OBEČNÁ ŠKOLA	NEÚPLNĚ ORGANIZOVANÉ	MÁLOTŘÍDNÍ	1.r., 2.r., 3.r., 4.r., 5.r.
			jednotřídní
		MÉNĚTŘÍDNÍ	1.r., 2.r., 3.r., 4.r., 5.r.
			dvojtřídní
	PLNĚ ORGANIZOVANÉ	MÁLOTŘÍDNÍ	1.r., 2.r., 3.r., 4.r., 5.r.
			trojtřídní
		MÉNĚTŘÍDNÍ	1.r., 2.r., 3.r., 4.r., 5.r.
			čtyřtřídní
PLNĚ ORGANIZOVANÉ	MÉNĚTŘÍDNÍ	1.r., 2.r., 3.r., 4.r., 5.r.	
		pětitřídní	

Tabulka č. 1 – Organizační schéma obecné školy v ČSR

<sup>36</sup> TRNKOVÁ, Kateřina, Dana KNOTOVÁ a Lucie CHALOUPKOVÁ. *Málotřídní školy v České republice*. Brno: Paido, 2010. s. 15. ISBN 978-80-7315-204-8

<sup>37</sup> Tamtéž. s. 19-21.



Uvádí zde dělení i na školy ménětřídní, kam spadají školy trojtřídní a čtyřtřídní, které však tvořily minimální procento škol, byly tedy spíše výjimkou. Většina škol byla málotřídní.<sup>38</sup>

Po ukončení 2. světové války, došlo k dalšímu zlomu ve školství. V roce 1948 byl vydán nový školský zákon, který stanovil novou podobu jednotné školy a prodloužil povinnou školní docházku na 9 let. Součástí jednotné školy byla škola národní, která představovala první stupeň základní školy a škola střední, která byla pro děti ve věku 11-15 let a simulovala druhý stupeň základní školy. Počet žáků v jedné třídě byl snížen na 40 a u jednotřídek na 30. Pokud počet žáků v jednotřídní škole dlouhodobě klesl pod 20, škola měla být zrušena. Novinkou, kterou přinesl tento zákon bylo i to, že málotřídní školy měly vytvořit samostatná oddělení, pro každý ročník jedno oddělení, přičemž by pro ně platily stejné osnovy jako pro plně organizované národní školy. To mělo za důsledek, že všechny obecné školy si byly rovny a žádná nebyla náročnější než ta druhá. Nakonec se i upustilo od pojmu málotřídní škola a přešlo se k termínu škola s menším počtem tříd.<sup>39</sup>

Školním rokem plným změn byl rok 1976/1977, kdy se začala využívat koncepce vypracovaná L. V. Zankovem na základně Vygotského teorie, která předpokládala, že lze urychlit vývoj dítěte tím, že mu budeme dávat takové úkoly a přivádět ho do takových situací, které odpovídají dítěti o stupeň zralosti výše. Na základě této koncepce rozvíjejícího vyučování došlo ke zkrácení prvního stupně základních škol z 5 na 4 roky. Toto vedlo k ulehčení práce učitelů, tím že jim ubyl celý jeden ročník, ovšem ulehčení bylo hlavně na málotřídkách jen zdánlivé. V praxi to znamenalo, že učivo, které se doposud probíralo 5 let, se nyní muselo vejít do 4 let, což nebylo pro všechny žáky snadné, a to vyžadovalo větší pozornost učitele. To bylo na málotřídních školách, především tedy na těch jednotřídních, spíše nereálné. Uvědomovali si to i tvůrci koncepce, proto se snažili o to, aby byly málotřídní školy, hlavně ty jednotřídní, zrušeny.<sup>40</sup>

V období mezi roky 1976–1980 došlo k největší vlně rušení málotřídních škol. Tato vlna rušení se nejvíce dotkla škol jednotřídních, jejichž počet se snížil až dvanáctkrát, u škol dvojtřídních

---

<sup>38</sup> VOMÁČKA, Jiří. *Málotřídní školy: nástin pedagogické problematiky*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 1995. s.51-52. ISBN 80-7083-170-7

<sup>39</sup> TRNKOVÁ, Kateřina, Dana KNOTOVÁ a Lucie CHALOUPKOVÁ. *Málotřídní školy v České republice*. Brno: Paido, 2010. s. 53. ISBN 978-80-7315-204-8

<sup>40</sup> Tamtéž. s. 28.

a trojtřídních došlo k poklesu jejich počtu též, ale ne tak výrazně. Čtyřtřídní školy se změnilly z málotřídních v plně organizované díky odstranění pátého ročníku z prvního stupně.<sup>41</sup>

V průběhu 80. a 90. let 20. století se začalo přicházet na to, že předešlý krok, tedy zkrácení prvního stupně základních škol, nebyl až tak efektivní, jak si tvůrci mysleli. Vpřed šel vývoj rozumový, to však jen u některých dětí, pro žáky průměrné až podprůměrné byly tyto osnovy velmi náročné. Naopak oblasti sociální, emocionální i morální byly kvůli spěchu a náročnosti výuky zanedbávány. V roce 1989 si následky neuváženého politického rozhodnutí začali uvědomovat nejen odborníci, ale i politici. Jako velkou chybu začali považovat i rušení málotřídních škol. Ve společnosti však stále převládal názor, že velké komplexní školy jsou lepší než malé málotřídní školy, ačkoli to nebylo nikdy prokázáno.<sup>42</sup>

Po roce 1989 došlo opět k velkým změnám, které byly pro málotřídní školy již pozitivními. Změna režimu z komunistického na demokratický s sebou přinesla větší svobodu, dokonce až takovou, že i malé obce dostaly příležitost stát se zřizovateli škol. Řada z nich tuto příležitost využila a své školy si opět založila. Podle údajů z let 1990-1996 vzniklo 308 nových základních škol, přičemž 257, tedy 85 %, z nich bylo školami málotřídními.<sup>43</sup>

Málotřídní školy plnily ve vesnicích významné poslání, sloužily jako mravní, kulturní, společenské centrum. Proto nemůžeme na snahy obcí obnovovat své dříve zrušené málotřídky pohlížet jako na prosazování svých lokálních zájmů, ale je třeba přihlížet k celkovému sociokulturnímu vývoji. Tyto málotřídky byly většinou koncipovány jako dvojtřídní, jelikož je to z hlediska organizačního nejpraktičtější.<sup>44</sup>

Zásadní změna nastala i v délce povinné školní docházky, která byla novelou zákona v roce 1990 zkrácena z 10 let na 9 let a délka studia na základní škole byla prodloužena z 8 let na 9 let. Až do roku 1995 existovala varianta nepovinného 9. ročníku, což znamenalo, že žáci, kteří pokračovali na střední školy, ukončovali základní vzdělání v 8. třídě. Rok 1995 přinesl ještě jednu velmi podstatnou změnu pro základní školství, tou byla změna délky trvání 1. stupně základních škol na 5 let, tedy od 1. do 5. ročníku, a 2. stupně od 6. do 9. ročníku. S tím přišly spory, zdali je tento krok pro málotřídní školy výhodný, některým to vyhovovalo, jiné zase tvrdily, že přidání pátého ročníku opět na první stupeň jim přidělává práci a výuka

---

<sup>41</sup> TRNKOVÁ, Kateřina, Dana KNOTOVÁ a Lucie CHALOUPOKOVÁ. *Málotřídní školy v České republice*. Brno: Paido, 2010. s. 28-29. ISBN 978-80-7315-204-8

<sup>42</sup> Tamtéž. s. 29-31.

<sup>43</sup> Tamtéž. s. 31.

<sup>44</sup> Tamtéž. s. 32.

je pro ně náročnější. Mimo toto se opět vrátila otázka ekonomické efektivity málotřídních škol. O jejich chodu se stará obec, jakožto zřizovatel, a MŠMT. Tato otázka není doteď zodpovězena.<sup>45</sup>

Ve školském zákoně z roku 1996 je uvedeno, že základní školy mohou být v obcích zakládány, pokud mají průměrný počet žáků ve třídě 13 a jsou jedinou základní školou v obci. Tento zákon též upravuje financování málotřídních škol ze státních prostředků, které probíhalo na základě počtu žáků ve škole, přičemž výše příspěvku pro málotřídní školy je vyšší než výše příspěvku pro školy plně organizované (to je také důvod, proč se málotřídní školy některými odborníky považují za neefektivní). Zbytek financují zřizovatelé, v případě málotřídních škol jsou jimi obce.<sup>46</sup>

V roce 2001 vytvořili největší čeští odborníci na pedagogickou problematiku pod záštitou MŠMT Národní program rozvoje vzdělávání v České republice jinak nazývaný Bílá kniha, který shrnuje fakta a navrhuje řešení problémů českého školství a který položil základy pro změnu školské legislativy. Posledním mezníkem v historii málotřídních škol je tedy školský zákon z roku 2004, který upravuje fungování předškolního, základního, středního, vyššího odborného a jiného vzdělávání. Tento zákon je účinný dodnes v řadě novelizací.

---

<sup>45</sup> TRNKOVÁ, Kateřina, Dana KNOTOVÁ a Lucie CHALOUPKOVÁ. *Málotřídní školy v České republice*. Brno: Paido, 2010. s. 32-34. ISBN 978-80-7315-204-8

<sup>46</sup> EMMEROVÁ, Kateřina. *Málotřídky v současném prostředí českého venkova* [online]. *Studia pedagogica*. s.90-92, 2000. [cit. 2020-12-30] ISSN 2336-4521. Dostupné z: <https://www.phil.muni.cz/journals/index.php/studia-paedagogica/article/view/351/506>

## 4 Metodologie

### 4.1 Cíl výzkumu a výzkumné otázky

Cílem výzkumu je zmapovat situaci málotřídních škol z pohledu jejich učitelů, zjistit, jak učitelé málotřídní školy vnímají, jaké metody používají, jakou mají motivaci k využívání těchto metod a v neposlední řadě, jak se v roli učitele na málotřídní škole cítí.

Základními výzkumnými otázkami jsou tyto:

1. Jaká pozitiva a jaká negativa vidí na málotřídních školách učitelé těchto škol?
2. Jaké metody výuky jsou na málotřídních školách považovány za funkční?
3. Jak se učitelé málotřídních škol cítí ve své roli?
4. Jaký vliv má na jejich práci současná doba spojená s pandemií Covid-19?

### 4.2 Metoda výzkumu

*„Výzkum znamená proces vytváření nových poznatků. Jedná se o systematickou a pečlivě naplánovanou činnost, která je vedena snahou zodpovědět kladené výzkumné otázky a přispět k rozvoji daného oboru.“<sup>47</sup>*

Existují dva přístupy k řešení problému. Kvalitativní výzkum a kvantitativní výzkum. Někdy lze přistoupit k variantě kombinace těchto dvou přístupů, potom jde o smíšenou výzkumnou strategii.<sup>48</sup>

Pro tento výzkum jsem si zvolila metodu kvalitativního zkoumání. Kvalitativní výzkum se vyznačuje:

- a) zjištěním ve slovní podobě – jde o výstižný, plastický, podrobný popis;
- b) snahou výzkumníka o sblížení se se zkoumanou osobou, o proniknutí do situací, o porozumění osobám;
- c) metodami výzkumu, které umožňují výzkumníkovi být tváří v tvář se zkoumanými osobami – interview (rozhovor), zúčastněné pozorování;

---

<sup>47</sup> HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál, 2005. s. 30. ISBN 80-7367-040-2

<sup>48</sup> Tamtéž. s.46.

d) cílem není široké zobecňování údajů, ale hluboké proniknutí do konkrétního případu.<sup>49</sup>

Pro získání dat jsem použila metodu rozhovoru. Konkrétně tedy rozhovory strukturované i rozhovor skupinový.

*„Strukturovaný rozhovor s otevřenými otázkami sestává z řady pečlivě formulovaných otázek, na něž mají jednotliví respondenti odpovědět.“<sup>50</sup>*

Některými autory je rozhovor pojmenováván interview. Toto slovo anglického původu se skládá se dvou částí. „Inter“, tedy „mezi“ a „view“, tedy „pohled, názor“. Tento překlad nám říká, že jde o interpersonální kontakt, nejčastěji o kontakt tváří v tvář. Jelikož je interview postaveno na interpersonálním kontaktu, jeho úspěšnost podle Petera Gavory závisí na navození raportu výzkumníkem. Raport vysvětluje jako navázání přátelského vztahu a vytvoření otevřené atmosféry.<sup>51</sup>

Díky pečlivě připraveným otázkám se redukuje pravděpodobnost, že se data získaná v jednotlivých rozhovorech budou výrazně lišit. Tento typ rozhovoru je vhodný, když chceme minimalizovat efekt tazatele na kvalitu rozhovoru. Data z takového rozhovoru jsou snadněji analyzovatelná, protože se střídá otázka a odpověď. Nevýhodou takového rozhovoru může být omezenost na téma jednotlivých otázek.<sup>52</sup>

Výhodu interview v porovnání s dotazníkem můžeme vidět ve volnosti a pružnosti, kterou dotazník nemá. V průběhu interview může tazatel otázku přeformulovat, doplnit o jinou, pružně reagovat na odpovědi. Interview se dává přednost v případě, že hledáme osobní a důvěrné odpovědi. Při osobním kontaktu se respondent více otevře. V neposlední řadě se rozhovorům dává přednost v případě, že se předpokládá malá návratnost dotazníku.<sup>53</sup>

Druhým typem rozhovoru, který jsem pro sběr dat použila, byl skupinový interview. Skupinový interview představuje organizovaný typ skupinové diskuse a je často používaný jako kvalitativní rozhovor s větším počtem jedinců. Účastníky skupinového interview tvoří

---

<sup>49</sup> GAVORA, Peter. Úvod do pedagogického výzkumu. Brno: Paido, 2000. s. 31-33. ISBN 80-85931-79-6

<sup>50</sup> HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál, 2005. s. 173. ISBN 80-7367-040-2

<sup>51</sup> GAVORA, Peter. Úvod do pedagogického výzkumu. Brno: Paido, 2000. s. 110. ISBN 80-85931-79-6

<sup>52</sup> HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál, 2005. s. 173-174. ISBN 80-7367-040-2

<sup>53</sup> GAVORA, Peter. Úvod do pedagogického výzkumu. Brno: Paido, 2000. s. 110. ISBN 80-85931-79-6

poměrně homogenní skupina, která má reflektovat otázky, které jim položí tazatel. Účastníci slyší odpovědi ostatních, reagují na ně a doplňují k nim ty své.<sup>54</sup>

Výhody skupinového interview můžeme vidět v tom, že během krátké doby se získají kvalitní informace od skupiny lidí, a ne pouze od jedné osoby. Nevýhody, nebo spíše nedostatky skupinového interview, můžeme vidět v tom, že si lidé navzájem své odpovědi kontrolují a zodpovídání jedné otázky zabere více času, proto by se tazatel neměl ptát na zbytečně moc otázek. Dále je pak také rizikový fakt, že existují jedinci se zvýšenou či sníženou schopností verbálního vyjadřování ve skupině, a to pak může sklouznout k tomu, že skupina je ovládána pouze několika jednotlivci.<sup>55</sup>

Tyto metody výzkumu jsem zvolila z několika důvodů. Po výběru tématu jsem zjišťovala, zdali vůbec existuje dostatek respondentů, ověřila dostupnost literatury, popř. jiných odborných prací na toto téma. Dle názorů potencionálních respondentů jsem usoudila, že metoda dotazníku by nebyla efektivní, protože lze předpokládat nízkou míru návratnosti vzhledem k potřebnému počtu respondentů. Metody rozhovorů jsem si vybrala hlavně proto, protože jsem jejich odpovědi chtěla slyšet osobně, jelikož jsem předpokládala větší otevřenost, rozvinutější odpovědi a upřímnost. Chtěla jsem vidět školy, jejich vybavenost a respondenty v prostředí, kde působí. Další metodou, kterou jsem chtěla použít, bylo zúčastněné pozorování. Bohužel, vzhledem k situaci spojené s rizikem nákazy Covid-19 a vládními nařízeními, které způsobily částečně uzavření škol, mi toto nebylo umožněno.

### 4.3 Charakteristika respondentů

Soubor respondentů tvořili učitelé na málotřídních školách, muži i ženy. Rozhovory jsem provedla s 12 respondenty ze 4 škol. Respondenty tvořilo 11 žen a 1 muž. Všichni respondenti aktivně pracovali jako učitelé na málotřídních školách a 3 z nich byli zároveň řediteli těchto škol.

### 4.4 Sběr dat

Rozhovory s respondenty jsem si vždy domluvila předem, kontaktováním ředitele školy. Kontaktování probíhalo emailem nebo telefonicky. Ať už po telefonu, nebo emailem, byli ředitelé vždy předem informováni o tématu a účelu výzkumu, důvodu rozhovorů a přibližné časové náročnosti. Ředitelům byly navrženy dvě možnosti uskutečnění rozhovorů – online

---

<sup>54</sup> HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál, 2005. s. 183. ISBN 80-7367-040-2

<sup>55</sup> Tamtéž. s.184.

prostřednictvím videohovoru nebo osobně ve škole. Všichni respondenti si zvolili uskutečnění rozhovoru osobně, tváří v tvář. Sběr dat jsem tedy provedla tak, že jsem se osobně dostavila do škol dle předem domluvených termínů. Rozhovory byly prováděny buď ve třídách, nebo v kabinetu, tedy v prostředí respondentům blízkém. Před zahájením rozhovoru jsem respondenty znovu seznámila s výzkumem, ujistila je o zachování jejich anonymity a požádala o souhlas s nahráváním, které sloužilo čistě pro potřeby následného přepisu rozhovoru. Všichni respondenti s nahráváním souhlasili.

Sběr dat probíhal v únoru 2021. Z důvodu vládních nařízení, platných v tomto období, rozhovory probíhaly v respirátorech a s rozestupy. Vzhledem k nouzovému stavu a částečnému uzavření škol, které je spojené s pandemií Covid-19, bylo poměrně obtížné respondenty sehnat. Nalézání vhodných respondentů provázely různé komplikace, které vznikaly z několika důvodů, ať už neochota, nedostatek času, strach z nákazy, nebo také nepřítomnost učitelů ve škole kvůli distanční výuce. Vládní opatření v souvislosti s rizikem nákazy nemocí Covid-19 v období sběru dat obnášela přechod veškeré výuky na online formu. Jedinou výjimku tvořily 1. a 2. ročníky 1. stupně základních škol, které nemusely přejít na distanční výuku, ale výuka mohla nadále probíhat prezenčně ve škole, z tohoto důvodu nebyl ve školách přítomen plný počet pedagogů ani žáků. Dále byla zavedena povinnost nosit roušku či respirátor a dodržovat rozestupy minimálně 2 m mezi osobami.

Rozhovory trvaly průměrně 26 minut, ale délky jednotlivých rozhovorů se velmi lišily. Nejkratší rozhovor trval 13 minut a nejdelší 57 minut. Skupinový rozhovor trval 38 minut. Skupinový rozhovor jsem uskutečnila pouze jeden, jelikož jsem ho vyhodnotila jako méně efektivní. Jediným pozitivem byla úspora času. Oproti individuálním rozhovorům jsem získala mnohem méně odpovědí, často šlo pouze o krátké věty, někdy dokonce jen o neverbální projevy, jako přikývnutí apod.

#### 4.5 Tazatelské otázky

Rozhovor byl složen z 10 otázek. Původní rozhovor byl tvořen pouze prvními 8 otázkami, ale vzhledem k tomu, že rozhovory probíhaly téměř po roce trvání pandemické situace v ČR, jež je spojena v obrovskými omezeními, které mají značný vliv na oblast školství, rozhodla jsem se přidat ještě 2 poslední otázky týkající se právě této doby.

Otázky k rozhovoru:

1. Jak dlouho jste učitelem obecně, a jak dlouho učitelem na málotřídní škole?
2. Jaké vidíte rozdíly v klasické plnotřídní škole a ve škole málotřídní? Co vidíte jako pozitiva a co jako negativa?
3. Jak koncipujete vyučování, jaké metody výuky používáte nejčastěji a jsou považovány za funkční Vámi i dětmi?
4. Jak se Vám daří přistupovat k dětem individuálně?
5. Jaké jsou zkušenosti s komunikací s rodiči ve škole i mimo školu?
6. Naplňuje Vás práce málotřídního učitele?
7. Kolik času věnujete přípravě na výuku nad rámec Vašeho pracovního úvazku? Připravujete se ve škole i doma?
8. Jakým způsobem řešíte únavu z práce?
9. Jak změnila kovidová doba Vaši práci? Pociťujete změny ve výuce a přípravě na ni? Co bylo nového?
10. Jak vnímáte změnu u dětí?

#### 4.6 Analýza dat

U každé nahrávky rozhovoru jsem vždy v den rozhovoru provedla doslovnou transkripci rozhovoru.

*„Transkripce se nazývá proces převodu mluveného projevu z interview nebo ze skupinové diskuse do písemné podoby.“<sup>56</sup>*

V některých případech jsem k přepisu přidala i komentář. Pokud pro rozhovor měly význam i neverbální projevy, zapsala jsem je do závorčky. Používala jsem komentáře typu „smích“, „přikyvování“ atd. Konečným zdrojem dat byly tedy přepisy rozhovorů do textové podoby.

---

<sup>56</sup> HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál, 2005. s. 208. ISBN 80-7367-040-2



Při analýze a interpretaci dat je nutné se k údajům opětovně vracet a znovu je pročitat a následně kódovat, zvýrazňovat, komentovat a hledat v čem spolu respondenti souhlasí a v čem si protirečí.<sup>57</sup>

Důležité věty, informace a poznatky jsem si v tištěné verzi přepisů podtrhávala a barevně zvýrazňovala pro lepší orientaci. Následně jsem provedla kódování.

Kódování je proces přiřazování kódů nebo názvů k jednotlivým indikátorům, kterými chápeme přepisy rozhovorů, úryvky z přepisů rozhovorů. Kódování představuje operace, které rozbíjejí data a následně je kategorizují.<sup>58</sup>

#### 4.7 Prezentace výsledků

Dotazovaný vzorek 12 respondentů sestával z 11 žen a 1 muže. Respondenty jsem pojmenovala písmeny A–K dle abecedního pořadí. Na začátku rozhovoru jsem každého charakterizovala podle pohlaví, věku a pedagogické praxe. Z těchto dat jsem pro lepší přehlednost vytvořila tabulku.

RESPONDENT	POHLAVÍ	VĚK	PRAXE OBECNĚ	PRAXE NA MÁLOTŘÍDNÍ ŠKOLE
RESPONDENT A	Žena	35–50 let	17 let	14 let
RESPONDENT B	Žena	nad 50 let	23 let	1,5 let
RESPONDENT C	Žena	nad 50 let	25 let	25 let
RESPONDENT D	Žena	do 35 let	6,5 let	1,5 let
RESPONDENT E	Žena	nad 50 let	30 let	30 let
RESPONDENT F	Žena	nad 50 let	27 let	16 let
RESPONDENT G	Žena	35–50 let	20 let	8 let
RESPONDENT H	Žena	nad 50 let	23 let	9 let
RESPONDENT CH	Žena	35–50 let	20 let	5 let
RESPONDENT I	Muž	nad 50 let	33 let	27 let
RESPONDENT J	Žena	nad 50 let	32 let	28 let
RESPONDENT K	Žena	nad 50 let	40 let	25 let

Tabulka č. 2 – Interpretace výsledků: respondenti

<sup>57</sup> ŠVAŘÍČEK, Roman. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2014. s.181-183. ISBN 978-80-262-0644-6

<sup>58</sup> ŠVAŘÍČEK, Roman. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2014. s. 90-91. ISBN 978-80-262-0644-6

Na základě kódování vzniklo 6 kategorií – výhody a nevýhody málotřídních škol, metody výuky, individuální přístup, vnímání role učitele, časová náročnost, doba kovidová. Odpovědi jsem vyhodnotila na základě těchto kategorií.

#### 4.7.1 Výhody a nevýhody málotřídních škol

Výhody a nevýhody málotřídních škol z pohledu učitelů na málotřídních školách se shodují v celé řadě aspektů, ale najdou se i takové, které někteří vidí jako výhody, někteří jako nevýhody. Téměř všichni respondenti mezi výhody málotřídních škol řadí mnohem **blíží kontakt** mezi dětmi i učiteli, a to myšleno ve vztahu žák – učitel, ale i děti mezi sebou a učiteli mezi sebou.

Respondent B: „*V málotřídkách to je mnohem více rodinné, jsou tu lepší vztahy, jak v kolektivu učitelů, mezi učiteli a dětmi, tak i mezi dětmi. Děti k sobě mají blíž, i blíž k učitelům.*“

Respondent E: „*Na málotřídkách mají děti i učitelé k sobě blíž.*“

Respondent K: „*Tak já vidím pozitivum v tom, že k sobě máme hodně blízko. Dokážeme zachytit prakticky víc věcí, nic nám tady neunikne.*“

Respondent D: „*Na málotřídce je výhoda v tom, že je zde méně dětí.*“

Všichni respondenti kladli velký důraz na **fungující kolektiv pedagogů**. Na málotřídních školách bývá poměrně malý počet pedagogů, proto je velmi důležité, aby mezi sebou fungovali, aby měli stejné idey, názory.

Respondent F: „*Jaké jsou výhody a nevýhody málotřídek? No ono se to nedá říct jednoznačně, protože ty málotřídní školy jsou různé, různě velké. Mají různý počet dětí, různé spoje ročníků a různé vybavení. Já si myslím, že dobré málotřídky jsou takové, kde je dobrý kolektiv pedagogů. Je fajn mít budovu, mít vybavení, ale alfou a omegou je pedagogický tým. Dobrý učitel na málotřídce musí být spolupracující, pečlivý, pracovitý, sebevědomý, pokorný, chytrý. Učitel nemá chodit do práce jako do nějaké školy, ale do svojí školy, za svými dětmi.*“

Respondent A: „*Když je dobrý kolektiv lidí, kteří jsou stejně smýšlející, tak to jde parádně.*“

Respondent H: „*Jo, a ještě pak komunikace s kolegy, tady je to mnohem lepší, je nás tu méně, setkáváme se běžně, všechno řešíme flexibilně a rychle, na té velké škole jsem ani neznala pomalu jména všech kolegů, natož abych s nimi do hloubky řešila problémy dětí.*“

Respondenti dále považují za velkou výhodu málotřídních škol **propojenost**. Propojenost jsem dle jejich odpovědí rozdělila na dva druhy: propojenost učiva, propojenost s družinou.

Respondent C: „*Takže jako pozitiva vidím tu propojenost dětí, můžou být dohromady starší děti s malými, propojujeme vlastně i první třídu s pátou a ta spolupráce funguje.*“

Respondent F: „*Výhodu v málotřídkách vidím ve spolupráci dětí, umí se k sobě chovat, umí pracovat v týmu a rozdělit si práci. Propojenost ročníků je skvělá v tom, že děti se nejlépe učí nápodobou od ostatních. Kolikrát jim ani nemusím některé věci vysvětlovat, protože ony je už okoukaly od starších.*“

Respondent A: „*Mám tady prostor pro kreativitu a provázanost učiva ve smyslu učebních jednotek, dokážu třeba propojit dějepis s matematikou a do toho ještě zapojit finanční gramotnost a pak přejít do výtvarné výchovy.*“

Respondent H: „*Pozitivum ve vztahu k žákům vidím v tom, že ty děti se od sebe navzájem učí. Mladší se učí od staršího a starší si díky mladšímu oživuje znalosti a opakuje.*“

Respondent G: „*Taky je super, že se učí jeden od druhého, poslouchají látku navzájem a učí se a opakují si tím.*“

Výhodu v propojenosti s družinou shledávají učitelé hlavně v tom, že se lze věnovat dítěti individuálně vždy, když učitel uzná za vhodné, že je to potřeba. Na málotřídkách, podle odpovědí respondentů, funguje běžně, že dítěti se ve družině věnuje pedagog ještě navíc a dohání, co je potřeba.

Respondent D: „*Málotřídka je lepší v tom, že si můžu děti brát odpoledne díky té družině a můžu s těma dětma, které to potřebují, více pracovat, dohánět, co je potřeba. Na velké škole je na to potřeba souhlas rodičů, protože nejsou družiny propojené takto se školou jako tady. Na velké škole je prostě výuka od – do a neexistuje nic navíc bez domluvy s rodiči, což tady jde, kdykoliv já cítím, že to to dítě potřebuje. A to mi přijde super.*“

Respondent E: „*Dítěti se můžeme věnovat dostatečně, podle jeho potřeb, a to i nad rámec výuky, právě díky tomu, že je ta družina propojená. Je úplně normální, že pokud je to třeba, tak si s dětmi, které to potřebují a chtějí, dovysvětlujeme látku ve družině.*“

Respondent H: „*Ještě družina je výhoda, když potřebuju dítěti něco říct, dovysvětlit nebo probrat, prostě za ním dojdu do družiny, to se na velké škole neděje.*“

Mezi výhody, na kterých se učitelé shodují, neodmyslitelně patří **samostatnost** dětí. Samostatnost a zkušenost v samostatných pracích nelze dětem z málotřídních škol odeprít, protože bez ní by to ani nešlo.

Respondent G: „*Na málotřídce je super to, že se děti učí samostatnosti, ony ví, že když v tu chvíli dělám s druhým ročníkem, že musí počkat a nemůžou po mně nic chtít. Ty děti musí pochopit, že než si řeknou o pomoc, musí se chvíličku namáhat samy, a že pomoc nepříjde na lusknutí prstu.*“

Respondent C: „*Potom bych řekla, že je tady větší samostatnost, protože když se věnuji té druhé třídě, tak vlastně ta třída, co dostala zadaný úkoly, se musí soustředit a pracovat samostatně, ale většinou to tak je, většinou už jsou takhle zvyklé a nemusí se ptát, jak to mají dělat a tak.*“

Učitelé na málotřídních školách jsou „srdcaři“, své školy mají rádi a snaží se být vůči nim optimističtí, proto nebylo snadné nacházet nevýhody. Někteří dokonce neshledali žádná negativa.

Respondent E: „*Těžko se mě budete ptát na negativa. Já žádná nevidím. Já za málotřídky bojuju a snažím se vidět jen to pozitivní.*“

Většina z těch, kteří nějaké nevýhody vidí, odpověděli téměř jednohlasně, že největší nevýhodou je **dokumentace a administrativa**. Dále pak také **časová náročnost práce učitele**, především na přípravu, nebo také **vybavenost**. Jeden respondent vidí nevýhodu i v **malé konkurenci mezi dětmi**.

Respondent B: „*No a negativa vidím, co se týče práce, tak v dokumentaci. Ve velké škole je více pracovníků, tak se to rozdělí mezi více lidí, ale tady to spadá jen na těch pár, co tu je.*“

Respondent A: „*Samostatnost učitele, to, co na velkých školách dělají administrativní pracovnice nebo sekretářky, musí dělat učitel sám.*“

Respondent F: „*Velkou nevýhodu vidím v delegování práce na malý počet lidí, administrativa je stejná jako na velkých školách, ale tam jsou na to desítky lidí, kdežto tady jen velmi málo. Všichni jsou potom mnohem více zaneprázdnění.*“

Respondent A: „*Tak, daleko větší pracnost učitele na málotřídce, to znamená udělat přípravu tak, aby vždy ty dva ročníky byly aktivní, přizpůsobivost změnám, protože pokaždé, když se člověk připraví, tak nějaké změny přijdou.*“

Respondent G: *„Na té málotřídce je to pro učitele jiné v tom, že se nikdy nenudí. Bud' se věnují jednomu ročníku, nebo druhému, kdežto na velké škole má učitel jen jeden, a když mu zadá práci, tak jen obchází a kontroluje a u toho si aspoň trošku oddechne.“*

Respondent H: *„Pro učitele málotřídky je ještě náročnější příprava. Musí se připravovat úkoly pro každý ročník zvlášť, a ještě k tomu úkoly navíc pro ty, kteří chtějí a zvládají učivo lépe.“*

Respondent K: *„Nevýhoda, nevýhoda v tom, že učitel celou dobu mluví, vůbec si neodpočine, pořád jen mluví, mluví a mluví. Musí být celou dobu ve střehu, i když pracuje s jednou třídou a ta druhá pracuje samostatně, stejně je učitel musí monitorovat. Učitel musí mít připravenou práci vždy i nad rámec normy, protože když se stane, že dítě bude mít hotovo dříve, je třeba ho zase zabavit. Organizačně je to pro učitele náročné.“*

Respondent A: *„Pak třeba ještě další porovnání je vybavenost málotřídek. Ty velké školy mají lepší vybavení. Protože naším zřizovatelem je obec, která musí dávat peníze i do jiných věcí, jako jsou třeba vodovody, a většinou tady není tolik subjektů, které by školu sponzorovaly, tak je ta vybavenost horší. Vybavování školy je kolikrát, jako když si to vybavuje člověk sám doma. Člověk to bere jako svůj druhý domov, nejenom jako práci.“*

Respondent F: *„Ještě mě napadá, že handicapem málotřídky je malá konkurence mezi dětmi. Ona nějaká konkurence a porovnání je zdravé. Ale v takto malém počtu dětí v jedné třídě si děti moc nekonkurují a nemají koho dotahovat.“*

Nakonec můžeme mezi učiteli najít i rozdílné názory na určitá témata, které jeden vidí jako výhodu, druhý jako nevýhodu. Takovými tématy, na které jsme během rozhovoru narazili, jsou třeba anonymita nebo interaktivní tabule. Někteří vidí malou anonymitu jako výhodu, jiní zase jako nevýhodu a jsou rádi, když bydlí jinde a nemusí se potkávat s rodiči a žáky i ve svém osobním životě. Někteří učitelé jsou zastánci toho, že záležitosti okolo školy se mají řešit v prostorách školy, jiní zase nemají problém s tím, řešit tyto záležitosti kdekoli.

Respondent A: *„Okolí té obce vás daleko více sleduje, ve městě je to takové anonymní, ale tady ne.“* A vidíte to jako výhodu, nebo jako nevýhodu? *„No jak kdy.“*

Respondent G: *„Soukromě se s rodiči nepotkávám, tím, že v místě školy nebydlím, a myslím si, že to je moje výhoda. Tady pracuju, ale bydlím jinde.“*

Respondent E: „Normálně je potkávám na procházce, na zastávce nebo v samošce. Kolikrát mě zastaví v samošce a ptají se mě, co mají děti za úkol.“ A vidíte to jako výhodu nebo nevýhodu? „No, mně to nevadí, kolikrát mě to spíše těší, že se ke mně hlásí.“

Respondent K: „To máme na dennodenním pořádku. Vždycky, když potkám někde rodiče a ti se mnou naváží kontakt, vždycky to sklouzne k tomu, že si připadám jako na třídních schůzkách.“ A berete to jako výhodu, nebo spíše nevýhodu? „No, takhle, bereme svoje povolání jako službu, takže mu určitě odpovíme. Ale myslím si, že rozhodně není vhodné dělat rodičovskou schůzku na chodníku nebo před obchodem. Pár slov přátelsky s rodiči prohodím, ale pokud je co řešit a jsou problémy, tak pozvu rodiče do školy. U nás, co jsme místní, je to úplně normální, vůbec na vesnici je to normální. Ti rodiče nás zastavují hlavně proto, že chtějí ujištění, že je jejich dítě dobré, hodné atd. Ale pokud je třeba řešit něco vážnějšího nebo kritiku, je třeba pozvat rodiče do školy.“

Dalším tématem, na které se různí názory, je interaktivní tabule. Pro někoho je to skvělá pomůcka, která se na málotřídních školách dá skvěle využít, a pro jiného je to rušivý element.

Respondent C: „No, tak nevýhoda vlastně je ta interaktivní tabule, ta se moc zapojovat nedá, pokud má být výuka dvou ročníků najednou. Protože pak se na tu tabuli soustředí i ti, co mají pracovat samostatně. Ale pokud je téma pro oba ročníky najednou, tak ji používáme a je to super.“

Respondent G: „Někdy používáme interaktivní tabuli, ale u toho musím počítat s tím, že to nemůže být jen pro tu jednu skupinu, protože to ihned zaujme všechny. Takže takové metody se dají používat, jen když se učí zrovna celá třída to stejné.“

Respondent H: „Negativum velkých škol vidím třeba v práci na interaktivní tabuli. Než se vystřídají všichni, tak to nikoho nebude bavit. Na těch málotřídkách, kde je mnohem méně dětí, takové aktivity mají větší smysl, protože se děti střídají mnohem rychleji, a to čekání není tak náročné. Kdežto na těch velkých školách, je těžké udržet jejich pozornost a zaujetí, když vědí, že před nimi je ještě dalších 30 dětí, než se dostanou na řadu.“

#### 4.7.2 Metody výuky

Metody výuky v málotřídních školách, které jsou považovány za funkční učiteli i dětmi, se z velké části shodují. Nejčastěji se opakuje motivační rozhovor, hra, stavebnice, demonstrace filmů, obrázků, projekty, skupinová práce, hudba, dramatizace, opakování, výuka venku a neopomenutelná samostatná práce. Respondenti též zmiňovali, že nepřevažuje jen jedna metoda, ale dochází ke kombinaci několika.

Respondent K: *„Hlavními kritérii pro volbu metod je složení dětí a téma hodiny. Ale nikdy to není o tom, že využíváme jen jednu metodu. Ted' mluvím za sebe, ale já si myslím, že mám všechny metody vyrovnané, nic mi výrazně nepřevažuje, já osobně žádnou nepřevažuju. Vycházím hodně i z naladění dětí, mám přípravu, těším se, ale přijdu do třídy, vycítím, že děti nejsou dobře naladěné, nebo že není vhodné zrovna ted' toto praktikovat, a musím ihned změnit plán.“*

Řada z respondentů nevynechala ani zmínku o tom, že velmi málo používanou metodou je přednáška.

Respondent A: *„Co třeba moc nepoužívám, tak je metoda přednášky, já chci zpětnou vazbu.“*

Respondent C: *„Jo a co nevyužíváme skoro vůbec, tak jsou přednášky, to jako stačí je vidět, když já mluvím 5 minut v kuse, tak ony už jsou natěšené na něco jiného. Takže přednášky, to se tu nedá.“*

Koncepce výuky je na málotřídních školách závislá na spojení ročníků. V případě, že je spojených více ročníků v jedné třídě, dochází k dělení hodin na části, v nichž jedna třída pracuje samostatně a druhá s učitelem, a takto se to střídá. Málotřídní vyučování se tedy vyznačuje střídáním přímé a nepřímé výuky.

Respondent D: *„Vždycky se snažím, aby každá ta třída pracovala nějakou část hodiny se mnou a nějakou samostatně. Snažím se to prolínat, aby se to hodně střídalo třeba po 5 až 10 minutách činnosti a pak se to střídá.“*

Respondent G: *„Většinou se snažím hodinu půlit. Na začátku se snažím dát nějakou motivaci, jen tak na úvod. A pak už jedné půlce zadám samostatnou práci, ke které napíšu instrukce na tabuli, na co si mají dát pozor, co a jak dělat a prostě jim to vysvětlím. A jdu se věnovat té druhé půlce. Někdy se stane, že to nevyjde úplně přesně půl na půl, když třeba ta jedna skupinka bere učivo, které je nové, náročné a nejde jim to, tak se jim věnuju více.“*

Respondent H: „*No metody výuky se střídají. Ale já to většinou dělám tak, že jedna skupina pracuje samostatně a druhá se mnou, pak se to otočí.*“

#### 4.7.2.1 Motivace

Respondent A: „*Na začátku je podle mě dost důležitý motivační rozhovor. Někdy si říkám, že to až přeháním, ono to má ale velký význam. Hlavně pro ty děti, jejichž rodiče neberou vzdělání jako prestiž, takže ty děti doma nemotivují a nechají je jen tak plynout a ať si to ta škola udělá sama. Proto je moc důležité, abych ty děti nějak namotivovala.*“

Respondent G: „*Na začátku se vždycky snažím dát nějakou motivaci.*“

#### 4.7.2.2 Hra

Respondent B: „*Pak taky hodně máme i hry, což se dětem líbí. Máme i celoroční hry, které fungují tak, že za splněné úkoly v průběhu roku dostávají děti razítka nebo samolepky, což se nám taky velmi osvědčilo, protože to dokáže děti motivovat k lepším výkonům po celý rok.*“

Respondent C: „*No a samozřejmě hry a soutěže. To se s nimi snažím dělat na začátku hodiny, takové jako motivační hry na úvod. Ale taky si musím dávat pozor, aby třeba nevyhrávali pořád ti stejní, proto je někdy míchám do skupinek, aby se vyrovnaly šance na výhru.*“

Respondent E: „*Hry. Tím, že jsou různé ročníky, tak si tvoří skupiny a o to je to lepší. Pak taky zpíváme, učíme se říkadla, manuální práce. Hodně hrajeme i pohybové hry, učíme je vnímat i všemi smysly, takže i třeba poznávání po čichu nebo hmatu.*“

Respondent F: „*Činnostní učení, to, co vidí a slyší, je málo, musí si to prožít. Pak taky hry.*“

Respondent G: „*Pak třeba i hodně hry, písničky i cvičení.*“

Respondent H: „*Děti dnes chtějí pomůcky do ruky, kostičky, dřívka, hlavolamy nebo třeba pracovní listy, ze kterých vystřihují, nalepují a tak. Nejúčinnější jsou metody, kde mají děti pocit, že si hrají, ale ony se u toho učí.*“

#### 4.7.2.3 Demonstrace reálných předmětů, filmů, obrázků, příklady z praxe

Respondent A: „*Pak taky třeba demonstrace obrazů a filmů. Vždycky se snažím, aby to mělo nějaký účel, podle toho, co zrovna probíráme. Někdy si ty věci třeba nosí i děti nebo samy tvoří nástěnky. Často taky uvádím příklady z praxe, jakože třeba když něco zapomenou, tak to převádím na praxi, třeba když by řemeslník zapomněl kladivo atd. Pak taky dávám*



*příklady z praxe, třeba když počítáme obsah, tak jim dám příklad, kde počítají, kolik barvy je potřeba na vymalování stěny pokojíčku, místo smyšlených obrázců.“*

Respondent D: *„A hodně se snažíme demonstrovat učivo na reálných objektech, třeba když se učíme části těla nebo chodíme do přírody a pozorujeme.“*

Respondent C: *„Ukazujeme si obrázky z praxe, hodně si i děti samy nosí svoje věci, které nám tu pak ukazují.“*

#### 4.7.2.4 Projekty

Respondent A: *„Ráda dělám spíš projekty. Zapojuju děti do svých projektů, které vymyslím, to je teda náročné na přípravu, nebo i do projektů, které jsou celostátní. Často u těch projektů děti pozoruju, jak se chovají a tak.“*

Respondent D: *„Určitě jedeme různé projekty a hry.“*

#### 4.7.2.5 Skupinová práce

Respondent F: *„Skupinová práce určitě. Týmová spolupráce je skvělá, tam se rozvíjí spoustu kompetencí užitečných do života.“*

Respondent G: *„Děláme i skupinové práce a občas třeba ve dvojicích.“*

Respondent A: *„Jsou hodiny, kdy se dá dělat nějaká hra, cvičení nebo projekt. Uděláme si skupinky tak, aby byly namíchané. Třeba u vyjmenovaných slov, tam to jde. Když je prostě nějaké téma, který mi sedí pro oba ročníky, tak spolupracujeme.“*

Respondent E: *„Skupinkové práce a hry. Tím, že jsou různé ročníky, tak si tvoří skupiny namíchaně a o to je to lepší.“*

Respondent C: *„Hodně propagujeme skupinovou práci, přičemž ty děti jsou ve skupinkách namíchané různě. Děti mají hodně rády práci ve skupinách.“*

#### 4.7.2.6 Výuka venku

Respondent A: *„Možnosti výuky venku, učení se rostlin a zvířat venku, naživo, v jejich přirozeném prostředí, to děti ve městě nemají. Máme tady totiž i zahradu, na které si děti hrají, a taky tam máme zahrádku, na které prvňáčkové pěstují hrách, druháčkové ředkvičky, třetíáci mrkev, čtvrtáci sází sadbu už hotovou a pátáci i sadbu připravují. Máme tam také bylinky a jahodové záhony, o to všechno se staráme v rámci pracovních činností. Hodně taky chodíme do terénu, ať už výuka venku, sportování nebo učení se pracem venku, jak už jsem říkala, starání*

*se o tu zahrádku. Taky chodíme hodně do lesa a krmíme zvířátka, o kterých si pak povídáme, ukazujeme si jednotlivé rostliny, poznáváme stopy v blátě a tak dále.“*

Respondent I: *„Výuka venku, určitě, na to jsou tady skvělé podmínky. Máme tady krásnou zahradu, prostředí pro to jako dělané.“*

Respondent B: *„Výuka venku je další skvělá věc, které se nakláním. Je super, že se dá natáhnout na cokoli, na jakýkoliv předmět, problém je však v tom, že děti venku mají tendence myslet si, že jsou volné a nemusí dávat pozor, proto je důležité a složitější je namotivovat.“*

Respondent C: *„A ještě bych řekla, že máme venku učebnu, takže když to počasí dovolí, tak se jdeme učit ven, jakýkoliv předmět vlastně. Hodně chodíme ven, když mají prvouku a snažíme se ty aspekty, o kterých se učí, hledat v jejich přirozeném prostředí, učíme se takhle o zvířátkách a rostlinách. Třeba teď, když napadl sníh, tak jsme byli na běžkách a stopovali jsme zvířátka. No, a tak různě, ven chodíme hodně.“*

Respondent K: *„Prakticky chodíme ven od jara až do zimy. Máme tady učebnu v přírodě, kde se dá dělat komplet všechno a my tam děláme komplet všechno. A vůbec nemůžeme říct, že by děti venku byly nespokojené nebo méně pozorné. Ven přenášíme i prvouku, ale to je snad jasné, jsme přeci na vesnici. Prakticky tělocviky neprobíhají za hezkého počasí jinde než venku. Děti se venku cítí lépe. Samozřejmě lepší je to s menším počtem dětí, protože děti venku cítí volnost a když je jich hodně, nedá se moc udržet jejich pozornost. Ale ano, ven chodíme, často a vždy se ten prostor toho venku, té přírody, snažíme využít ve prospěch výuky.“*

Respondent E: *„Máme tady ve vesnici les i rybník, takže tady často chodíme ven, děti se učí, jak rok plyne v přírodě, jak se příroda mění v různých ročních obdobích.“*

#### 4.7.2.7 Samostatná práce

Samostatná práce tvoří někdy až poloviční část výuky, jelikož je výuka na málotřídních školách většinou dělena na přímé a nepřímé vyučování zhruba na polovinu. Přičemž samostatná práce tvoří většinu nepřímé výuky.

Respondent A: *„No a pak samozřejmě i samostatná práce. Ta je důležitá v málotřídkách, protože někdy, když vysvětluju látku jednomu ročníku, musí ten druhý nerušit a samostatně procvičovat a plnit zadané úkoly. My jsme to udělali tak, že mají každý na stole kolečka. Zelená znamenají to, že už má žák hotovo a ti ostatní za ním můžou přijít a on jim poradí. Červené kolečko je zase jako stopka, která říká: ještě nemám hotovo, nikdo mě nesmí rušit.“*

*Není ale jednoduché nastolit systém, aby děti chápaly, že když mají pracovat samostatně, musí být hodné a pracovat, že to není impuls pro povídání si a zlobení.“*

Respondent C: *„Hodně používáme psaní a doplňování do textu, hlavně při té samostatné práci.“*

Respondent G: *„Jedné půlce zadám samostatnou práci, ke které napíšu instrukce na tabuli, na co si mají dát pozor, co a jak dělat a prostě jim to vysvětlím. A jdu se věnovat té druhé půlce.“*

#### 4.7.3 Individuální přístup

Bez individuálního přístupu by to nebyly málotřídní školy. Toto potvrzují odpovědi všech respondentů. Učitelé své žáky znají, znají souvislosti, jejich rodiny i sourozence. Dokáží velmi dobře charakterizovat každé dítě, určit jeho minima i maxima a tomu přizpůsobit výuku.

Respondent I: *„Tím, že je těch dětí málo, tak to jde. Tím, že je známe, tak se nám daří k nim přistupovat individuálně parádně. Pak si taky myslím, že velkou výhodou je to, že známe ty rodiče dost detailně, i sourozence.“*

Respondent G: *„Tím, jak je tady menší kolektiv, jak tady mají sourozence, ať už ve školce nebo ve druhých třídách, tak je známe. I my mezi pedagogy si o těch dětech často povídáme a víme, co ta rodina řeší, jaké má problémy. Tím, že ho učíme od první třídy, tak ho známe, známe i jeho maxima, dokážeme ocenit jakýkoliv pokrok, zlepšení. I když je třeba oproti ostatním na tom hůře, tak my víme, že je to jeho maximum a dokážeme ho ocenit. Chválíme ho za tu spoustu práce, kterou se sebou udělalo, jaké pokroky dokázalo, i když mělo takovou startovací pozici jakou mělo. Individuální přístup, to je v málotřídkách samozřejmostí.“*

Respondent F: *„No to ani jinak nejde. Mám tady integrované žáky s mentálními i etopedickými poruchami. Zním úplně každého žáka, všímám si a snažím se hodně vědět. U většiny žáků si pamatuji, kdy se narodili, nebo alespoň v jakém znamení. U každého dítěte mám přehled o rodině. Na škole máme zavedeno slovní hodnocení a bez individuálního přístupu a perfektní znalosti dítěte slovní hodnocení učitel nikdy nenapíše dobře.“*

Respondent A: *„Naštěstí teď tu máme asistentky, které nám moc pomáhají. Já se věnuji plně učivu, a právě ta asistentka se věnuje hlouběji těm jedincům, kteří to potřebují více. Samozřejmě to spolu diskutujeme a já jí předkládám tu individuální práci, kterou má s těmi dětmi dělat. Je to ale hodně náročné kvůli inkluzi teď. Ve třídách je hodně dětí, kteří potřebují výrazně individuální přístup.“*

Respondent K: *„Samozřejmě děti známe perfektně. No a taky nám pomáhají asistenti. Když to dítě potřebuje, má asistenta. S asistentem je to vždycky lepší než bez. Ale vybrat si dobrého asistenta, to je obrovské štěstí, protože ne každý může asistenta dělat. Jinak k tomu individuálnímu přístupu obecně bych ještě řekla, že to tu funguje tak, že pro děti, které jsou na tom velice dobře a pro děti, které chtějí, pokaždé připravujeme úkoly navíc, ale ne ve smyslu za trest, ale protože ony chtějí, je nebaví jen sedět a čekat. Snažíme se je rozvíjet. V určitých hodinách to děláme tak, že děti si samy mohou vybrat obtížnost úkolu. Máme připravené různé obtížnosti a necháme děti, aby si samy vybraly, na kterou obtížnost mají zrovna náladu. Máme děti skvěle přečtené, víme, kdo je slabší, kdo silnější, proto máme vždy připravenou nabídku pro všechny. Je lepší, když má slabší dítě radost z toho, že splnilo úkol, i když to bylo jednodušší, než kdyby se trápilo těžkým.“*

Respondent E: *„Dítěti se můžeme věnovat dostatečně, podle jeho potřeb, a to i nad rámec výuky, právě díky tomu, že je ta družina propojená. Je úplně normální, že pokud je to třeba, tak si s dětmi, které to potřebují a chtějí, dovysvětlujeme látku ve družině. Snažíme se komunikovat s rodiči a tím, že máme lepší možnosti dítě důkladně poznat, tak můžeme rodičům lépe doporučit, jak k dítěti přistupovat, jak se s ním doma učit a tak.“*

Respondent D: *„No ve třídě mám dvě děti s individuálním plánem a pak 3 děti, které individuál nemají, ale potřebují speciální přístup, takže já to mám, jako kdybych učila 5 tříd. Každému se snažím dělat úkoly na míru tak, aby se dostaly všechny děti na stejnou úroveň.“*

#### 4.7.4 Pocity z role učitele

Respondent F: *„Učitel na málotřídce musí být srdcař. Kdo si chce jen odbít to svoje učení a jít domů, tak ten tuto práci nevydrží dělat dlouho. Kdyby mě to nebavilo, tak tady nejsem.“*

Respondent A: *„Já jsem se ze začátku hrozně upoutávala na ty děti, které potřebují pomoci více než jiné, ale ono to není zase tak úplně možné. Chtěla jsem se jim věnovat hodně, ale to nebylo v mých silách, a já jsem se tím pak trápila. Naštěstí teď tu máme asistentky, které nám moc pomáhají. Já se věnuji plně učivu, a právě ta asistentka se věnuje hlouběji těm jedincům, kteří to potřebují více. Samozřejmě to spolu diskutujeme a já jí předkládám tu individuální práci, kterou má s těmi dětmi dělat. Já miluju děti, kdyby ne, tak bych tady tak dlouho nevydržela. Děti jsou můj život.“*

Respondent B: *„Já si myslím, že práce pedagoga není jen povolání, ale spíše poslání a koho by to nebavilo, tak by to nedělal.“*

Respondent D: „Není to vůbec žádná nuda, ale je to hrozně fajn.“

Respondent C: „Já se cítím být spíše učitelka než ředitelka, proto se snažím většinu svého času věnovat přípravě na výuku, spíše než tomu ředitelování, i když to samozřejmě potřebuje taky spoustu času, hlavně ta administrativa. Nejvíc mě potěší, když se naši absolventi vrací a rádi na nás vzpomínají. Jednou mi dokonce volala paní učitelka ze školy, kam přestoupili naši absolventi a chválila nás, že děti jsou skvěle připravené.“

#### 4.7.5 Časová náročnost

Respondent A: „Troufám si říct, že každý den, když přijedu domů, což je většinou tak kolem 4, protože máme ještě schůze, doučování apod., tak dělám ty přípravy, plán preventisty, opravy, šablony a tyhle věci. Doma ve všední den tak 2 hodiny a o víkendu dohromady tak 6. O víkendu většinou zkouším věci, které budu s dětmi dělat, takže třeba na výtvarku a tak. To je 16 hodin nad rámec úvazku. A to tady jsem kolikrát déle než 8 hodin.“

Respondent B: „Záleží na každém učiteli, ale když to chce dělat poctivě, stojí mě to hodně času i doma. Příprava je hodně náročná, ale časově to nedokážu odhadnout. Jako vždycky se to dá ošulit, jsou učitelé, kteří neobměňují výuku a jedou pořád to samé, ale já taková nejsem, já hledám nové informace, inovuju a obměňuju, proto mě to stojí dost času a energie. No, a to že pracujeme doma i ve škole, to určitě jo.“

Respondent C: „Když jsou děti ve škole, tak si to většinou stíhám udělat ve škole, že to ani domů nenosím, tedy pokud nedělám testy na míru, to si pak doma připravuju. Jinak se připravuju tady ve škole, ale s tím, že tady sedím třeba do 5, do 6. Ale jako nedovedu říct, kolik je to hodin. Nejhorší je to s administrativou, když je třeba konec roku, konec měsíce, to musím dělat různé tabulky a tak.“

Respondent D: „Dejme tomu 3 až 4 hodiny denně doma. Většinou od těch 20 hodin do půlnoci. Ono, když tam mám ty individuály a další různé skupiny, pro které se snažím dělat úkoly šité na míru, tak je to náročné. Do toho si připravuju samozřejmě i výuku pro zbytek třídy, různé kartičky, pracovní listy a jiné materiály.“

Respondent E: „Hodně, ale já to nepokládám za hodně, protože tu práci mám ráda.“ A děláte si přípravy ve škole, nebo i doma? „Jasně, že i doma, to bych tady musela bydlet.“

Respondent F: „Ted' máme personální problém, chybí nám jeden pedagog a nahradit ho je časově náročné. Už jsme všichni opravdu na pokraji sil. Ted' učím 30 hodin týdně, jak prezenčně, tak online. K tomu ještě dělám rozhovory s rodiči, dokonce i rodiči budoucích

*žáků, ať už základní školy, tak i školy mateřské, řídím porady pedagogů a k tomu musím ještě najít čas na povinnosti ředitele. Nikdy mi den nevyjde tak, jak si ho naplánuju, takové ty hezké věci mi unikají kvůli náročnosti ředitelování. Moje denní hodinová norma je minimálně 10, ale spíš 12 hodin denně.“*

Respondent G: *„No myslím si, že 1,5 až 2 hodiny denně určitě, teď v té distanční to je i přes 3 hodiny denně. Děti mi posílají vypracované úkoly, někdo po vyučování, někdo večer a někdo třeba o víkendu. Ale není to pro mě obtěžující.“*

Respondent H: *„To je docela složité u mě. Protože moji kolegové sedí tady ve škole třeba do 17 hodin, ale to já nejsem, protože já si to nedokážu představit. Když celý den učím, pak ráda odjedu domů, jdu ven, a pak večer dělám přípravu. Kolik mi to zabere času, je odlišné. Někdy je příprava složitá, někdy už ji mám připravenou dlouhodobě. Ale moje příprava je hodně o promyšlení a o hledání na internetu. No tak třeba asi 2 hodiny denně.“*

Respondent K: *„Já už jsem taková stará učitelská větev, mám za sebou už tolik praxe, že bych mohla jet pořád dokola to stejné a nemusela bych se připravovat nad rámec vůbec. Ale já to nedělám. Nechci učit každou třídu stejně. Takže určitě nějaký čas nad rámec pracovní doby přípravě věnuju.“*

Dle odpovědí všech respondentů je práce učitele na málotřídní škole náročná. Nejde jen o to, odučit si povinné a jít domů s čistou hlavou. Tato práce vyžaduje individuální přípravy a neustálé obměny a inovace. Nejen výuka, ale i přípravy a opravy jsou pro učitele náročné a každý se s tím vyrovnává po svém. Jedno mají ale všichni společné, jednou za čas je relaxace opravdu potřeba. Pro většinu respondentů je tím pravým odpočinkem právě příroda, která je vesnicím a malým školám celkově blízká.

Respondent A: *„Já mám ráda zahrádku a přírodu. Takže když mám čas, tak jdu do přírody.“*

Respondent B: *„Měla jsem ve škole profesorku, která nám před x lety říkala, že bez koníčku se tato práce nedá dělat dlouho, protože to vede k vyhoření. Takže jsem se snažila chodit na jógu a do sauny. Ale teď, jak je to všechno zavřené a nikam se nemůže, je to náročnější, už to na sobě pociťuju, proto se snažím chodit na kolo, ale to teď v zimě taky moc nejde.“*

Respondent C: *„No určitě chodím běhat do lesa.“*

Respondent E: *„No určitě pohyb venku, kolo nebo setkání s přáteli.“*

Respondent F: *„Kolikrát už melu z posledního a je toho na mě moc. Už se mi to projevilo i obrovskými zdravotními problémy. No ale když se to povede, tak odjedu na chatu, jdu plavat, nebo jdu na zahradu dobít baterky.“*

Respondent G: *„Někdy potřebuju opravdu vypnout. Relaxuju tak, že chodím cvičit nebo si čtu.“*

Respondent H: *„Relaxuju sportem. Jdu ven.“*

Respondent CH: *„Já chodím běhat. Já bych řekla, že po tom hluku je potřeba klid a ticho v přírodě.“*

Respondent J: *„Určitě v přírodě.“*

Respondent I: *„Sport.“*

Respondent K: *„Já se teda musím přiznat, že někdy jsem tak vyřízená, že se svalím a nejsem schopná už doma vůbec nic udělat. Ale když se dobře vyspím, tak dobrý. No ale hodně mě nabíjí příroda.“*

#### 4.7.6 Doba kovidová

Vzhledem k tomu, že odpovědi respondentů byly silně ovlivněny situací spojenou s pandemií Covid-19 a jejím dopadem na školství, zaznamenala jsem i názory a pocity učitelů právě z této doby. Odpovědi jsem rozdělila do 2 kategorií podle toho, koho situace a změny s ní spojené ovlivnily, na následující kategorie: vliv na učitele málotřídních škol a vliv na žáky těchto škol.

##### 4.7.6.1 Vliv na učitele málotřídních škol

Respondenti, učitelé málotřídních škol, se shodují v tom, že zvládnutí současné krizové situace je pro ně výzva. Museli si vyzkoušet nové metody výuky, otestovali svoji přizpůsobivost a pohotovost, procvičili práci s počítačem, ale všeho moc škodí. Všichni se shodují v tom, že online forma nikdy nenahradí osobní kontakt s dětmi, a že to, co se aktuálně nazývá jejich prací, není to, co si vybrali.

Respondent K: *„My jako učitelé se k tomu snažíme stavět čelem. No řekla bych, že to trošku pomohlo k tomu, aby rodiče pochopili a uznávali učitele. Rodiče si sami zkusili, že práce učitele není tak jednoduchá. Ale jinak je to hrozné, už jsme z toho unavení. Tahle doba je hodně těžká jak pro rodiče, tak pro děti, ale i pro nás.“*

Respondent B: „*Tohle je pro nás výzva, někam jsme se posunuli a něco se naučili, co se týká technologií. Ale to je asi tak jediné pozitivum, které na tom vidím. Všichni potřebujeme zpětnou vazbu, sociální kontakt, pohyb, komunikaci s reálnými lidmi, ne s počítači. To vše teď strašně moc chybí.*“

Respondent I: „*Chvilí se to zvládnout dá, ale dlouhodobě to není udržitelné.*“

Respondent J: „*Já třeba dělám to, že když mi dítě pošle úkoly online, tak já každému zvlášť píšu emaily s komentářem, co je špatně, co dobře, co je třeba napravit a co procvičit. A to, než napíšu jeden email, to je času. Je to zdlouhavé a náročné.*“

Respondent H: „*Roušky. To je hrozné. Ale nejhorší je učení distančně. Pokud se může chodit do školy, i s tou rouškou nebo respirátorem, tak se to dá, ale online, to je hrozné. Počítač je problém. Výuka jde strašně pomalu. S dětmi sedí u výuky rodiče. Není tělocvik, není hudebka, to mně osobně hrozně vadí. Kvůli covidu nám jedna kolegyně chybí, protože je nemocná, její výuku si dělíme a více práce odnášejí asistentky. Není to dobré, ale nijak výrazně tím netrpím.*“

Respondent F: „*Není to jednoduché, naučit se s těmi technologiemi a vymýšlet nové metody, jak děti efektivně učit. Snažíme se na každý den vymýšlet něco nového, aby to děti bavilo a něco se naučily. Ale už nám všem chybí kontakt, mezi sebou i s dětmi. Všichni děláme, co můžeme, a nějak to funguje, ale už aby se to vrátilo zpátky do normy.*“

Respondent E: „*Pro mě hrozně těžký. Nejsem zas tak zdatná v technice, stále neumím všechno. Jako snažím se ty hodiny dělat tak, aby to nebylo nudné, ale přes ty počítače mi to moc nejde, je to těžký. Ono, když jsme ve škole, tak už spoustu materiálů mám připravených, kartičky, hry a tak. Ale takhle se nic z toho nedá použít. Museli jsme se naučit úplně jinak přemýšlet o té výuce.*“

Respondent C: „*No musela jsem se s tím vším naučit pracovat, to bylo hrozně náročné. Nejen ta technika, ale i vidět na dětech, že je to nebaví, že chtějí zpátky do školy a tak. Nikdy jsem od tolika dětí neslyšela, že chtějí jít zpátky do školy. Snažili jsme se najít i nějakou variantu hry, která by ty děti aspoň trošku bavila, tak jsme objevili únikovky. A to je teda super, dá se to dělat i online a děti to moc baví. Děláme to za odměnu. No nové pro mě bylo ještě vyrábět testíky online. Ale není to dlouhodobě udržitelné tento styl výuky. Není to vůbec statické. Nemám zpětnou vazbu, takovou, jakou bych chtěla a zkrátka nikoho už to nebaví.*“

Respondent A: „*V něčem mi to vyhovuje, komunikace je přímo s rodiči přes email, narychlo. Ale to je asi tak jediné. Chybí mi kontakt s dětmi, hry, ta radost z učení. A ta nejistota*



*je hrozná. A taky mi vadí, jak se to rychle mění, a my musíme rychle reagovat. Nejdřív jsme ve škole, pak zas doma, pak zas je ve škole jen někdo, a takhle pořád dokola. Potom musíme informovat rodiče a všechno rychle, rychle. Doufám, že už nás otevřou.“*

Respondent CH: *„No tohle není ta práce, kterou jsme si vybrali a máme rádi.“*

#### 4.7.6.2 Vliv na žáky málotřídních škol

Učitelé málotřídních škol se shodují na tom, že nelze nahradit klasické prezenční základní vzdělání distanční formou. Při výuce na prvním stupni málotřídních škol jsou přítomnost žáka i učitele, osobní kontakt a zpětná vazba naprosto nenahraditelné. Toto distanční vzdělávání, online výuka, je pro děti absolutně neefektivní a z pohledu některých pedagogů až poškozují zdraví a psychiku dětí.

Respondent E: *„Řekla bych, že děti přišly o řád, který měly. Ráno vstát, vyčistit si zuby, obléknout se, mít všechno připravené a jít do školy. Tohle všechno je najednou pryč. Jen vstanou, přihlásí se na počítač, většinou ještě pozdě. Častokrát pomůcky hledají při hodině, věčně nejsou dostatečně připravené a nemají úkoly. Úplně ztratily zodpovědnost si pamatovat, co mají mít do školy. Toto předaly na rodiče, kteří mi každý den píšou a volají, co mají děti vlastně za úkol. Přijde mi, že když jsou v domácím prostředí, ztrácí pocit, že se musí do školy připravovat. A znalostně je to také hrůza, mám pocit, jakože nic nedělám, ty děti si skoro nic nepamatují, takhle přes ty počítače.“*

Respondent D: *„Musela jsem výuku přizpůsobit úplně jinak než ve škole. Mám pocit, že z té online si děti nic neodnesou. Často jim hodně radí rodiče a děti ve finále nic neumí. Jsou i děti, kterým to prospělo, ale takových moc není. Nejhorší bylo naučit se s tou technikou. Bohužel často nefunguje, člověk si několik hodin něco připravuje a druhý den zjistí, že to prostě nefunguje, nebo se to nezobrazuje tak, jak má.“*

Respondent J: *„Já bych řekla, že ztratily návyky.“*

Respondent CH: *„Chybí jim návyky, motivace, jsou smutné. Učivo doženou, řekla bych.“*

Respondent C: *„Ty děti, když pořád koukají do těch obrazovek, tak jim to vůbec nic nepřináší. Už je na nich vidět, že už toho mají opravdu plné zuby. Pro všechny je to těžké. Já jsem teď dostala páťáky, kteří jsou na distanční výuce od jara, a nestačila jsem se divit. Byla jsem zvyklá na úplně jinou úroveň znalostí. Třeba vyjmenovaná slova, ta musí umět na lusknutí prstu, a ne že koukají a nikdo nic neříká. Neumějí narysovat kružnici. Je to tím, že se neopakuje. Ony teď neměly dril. Neopakovalo se tolik jako ve škole a těm dětem to chybí. Úplně nejhůř*

*na tom je geometrie. Není jednoduché učit děti rýsovat online. Neumí ani držet kružítko. Já si myslím, že ti páťáci budou velmi poznamenaní. Ti třetáci třeba to ještě zvládnou dohnat, až se zase vrátíme do školy, ale ti páťáci zůstanou poznamenaní.“*

*Respondent B: „Vidím, že děti jsou z toho unavené, nebaví je to a určitě jim chybí sociální kontakt. Jako někdy se snažím jim do výuky dát nějaké pohybovky, prostě zvedneme od počítače a cvičíme, ale ani to není stoprocentní povzbuzení. Je vidět, že některé děti z toho mají úzkosti, někdy až dokonce deprese, a už je opravdu na čase vrátit se do školy.“*

*Respondent I: „Já si myslím, že pokud by to ještě mělo trvat, tak to bude ještě hodně složité. Ty malé děti to nezvládají dobře. Pokaždé, když se vrátí zpět, tak je to jako kdyby nic neuměly.“*

*Respondent H: Děti se nemůžou pohybovat, cvičit, scházet se, ta sociální izolace, ta je pro ně velmi špatná. Děti nám pořád říkají, že už by chtěly do školy, chtěly by kamarády. Už nezvládají být takovou dobu doma. Omezení pohybu bude mít následky i do budoucna, ať už pohyb jako sport, ale i kroužky, volnočasové aktivity. Ty děti úplně ztratily režim, zodpovědnost za své povinnosti, za to, že musí v tolik a tolik hodin někde být, ve škole, na fotbale, na hřišti, na keramice, jen sedí doma. Myslím si, že to bude mít i negativní vliv na vztah mezi dětmi a rodiči, tím, že jsou nonstop doma spolu, nedělá to dobrotu. Ať už rodiče potřebují odpočinek od dětí a čas na relaxaci, stejně tak děti potřebují odpočinek od rodičů. A pak, když jsou v rodině 2–3 děti školou povinné, vznikají tedy problémy ve vztazích rodič–dítě, ale i mezi sourozenci. Rodiče musí vymýšlet program pro svoje děti, což není na každý den jednoduché a spousta rodičů to ani neumí. Dochází k častější sourozenecké agresivitě. Jediné, co mají děti teď dostupné, jsou televize, počítač, tablet a mobil. To, co se celá léta dětem odpíralo, je teď jejich vlastně jediná dostupná zábava, když nemůžou ven. Jo, rodiče se snaží si s nimi něco vyrábět, malovat, hrát, ale to nikoho nebaví pořád dokola. A velký problém je taky jídlo. Když člověk nemá co dělat, tak jí. Myslím si, že děti budou mít velké problémy s poruchami příjmu potravy, ať už s obezitou, tak i třeba anorexií, protože jsou i děti, které to takovým způsobem stresují, že moc nejedí. No a pak znalosti, na těch se to podepíše, podle mě by musely opakovat ročník, aby se to na nich nepodepsalo. Já, když vidím děti po prázdninách, tak na nich vidím, že toho hrozně moc zapoměly, ztratily režim i znalosti, a co teprve teď, když se toho za ten rok ani moc nenaučily?“*

*Respondent G: „Děti těžko hledají motivaci. Jsou znužené. Ale jinak se snažím být optimista a věřím, že to bude dobré a že je to moc nepoznamenaná. Každopádně si myslím, že určitě budou mezi dětmi větší rozdíly, mnohem větší. Někomu ta online vyhovuje, ale někoho to ničí. Velkou*

*roli tady hrají i rodiče, ale není to moc dobře. Rodiče jim s tím pomáhají, někdy to spíše dělají za ně, děti mají k dispozici kalkulačku, nebo výsledky vzadu v učebnicích. Myslím si, že návrat zpět do školy bude pro některé tvrdým nárazem, a nevím, jestli to někdy doženou. Některé děti mají už opravdu krizi.“*

Respondent K: *„Některé děti možná i vědí víc. Kdo chce, má šanci na sobě pracovat, ale proboha, jsou to děti. Lidi nejsou tvořeni k tomu, aby byli někde zavřeni. My lidi jsme kontaktní. Potřebujeme kontakt. Některé děti jdou až do takové apatie, že je jim to jedno, klidně si vypnou obrazovku a jdou hrát hry. Jiné děti mají tendenci na sebe upozorňovat a neustále vyrušují. U některých dochází i k agresi. Napadají rodiče, napadají sourozence. Dokonce bych řekla, že už je to tak dlouhé, až je to nebezpečné. Za prvé závislost na hrách, mnoho dětí se stává závislými na hrách. Za druhé mají velmi dobré znalosti na počítačích. Umí poslat fotky i videa, jo ve škole to je super, my se radujeme, co všechno umí, ale ono je to hrozně nebezpečné, ty děti si neuvědomují, co kam mohou posílat a co ne. Rodiče jsou většinou v práci a děti jsou samy, hledají po internetu, hledají zábavu, a to je moc špatně, děti padají do depresí. Velmi často se stává to, že žák, který je na tom velmi dobře, ztrácí motivaci a jde to s ním z kopce.“*

#### 4.8 Interpretace výsledků

Cílem výzkumu bylo zjistit, jak učitelé málotřídní školy vnímají, jaké vidí jejich výhody a nevýhody, jaké metody výuky používají a jakou mají motivaci k používání těchto metod a v neposlední řadě, jak se v roli učitele na málotřídní škole cítí. Aktuální situaci málotřídních škol jsem zjišťovala právě z pohledu učitelů těchto škol.

K naplnění cíle jsem si zvolila 4 základní výzkumné otázky, na které jsem získávala odpovědi pomocí rozhovorů, které jsem provedla s 12 respondenty ze 4 málotřídních škol. Základními výzkumnými otázkami byly tyto:

1. Jaká pozitiva a jaká negativa vidí na málotřídních školách učitelé těchto škol?
2. Jaké metody výuky jsou na málotřídních školách považovány za funkční?
3. Jak se učitelé málotřídních škol cítí ve své roli?
4. Jaký vliv má na jejich práci současná doba spojená s pandemií Covid-19?

První výzkumná otázka se zaměřila na pozitiva a negativa málotřídních škol z pohledu učitelů těchto škol. Učitelé na málotřídních školách jsou z velké části nadšenci pro svoji práci, kterou milují a snaží se vidět spíše to dobré než špatné. Přesto i oni dokázali najít a pojmenovat

nejen pozitiva, ale i negativa. Pozitiva shledávají učitelé málotřídních škol v rodinném prostředí a s tím souvisejícím bližším kontaktem. Blízko k sobě mají učitelé a žáci, učitelé s rodiči žáků, žáci mezi sebou i učitelé mezi sebou. Tento blízký a důvěrný vztah je zapříčiněn malým počtem žáků i učitelů. Další výhodou, kterou učitelé vidí, je jednoznačně kolektiv pedagogů. Slovy jednoho z respondentů: „*Je fajn mít budovu, mít vybavení, ale alfou a omegou je pedagogický tým.*“ Tato věta i další odpovědi respondentů svědčí o tom, že kolektiv pedagogů, respektive tedy dobrý a fungující kolektiv pedagogů, je to, co tvoří málotřídní školy rodinnými a fungujícími. Pro pedagogy na málotřídních školách je důležité, aby byli stejně smýšlející, podporovali se a pomáhali si. Málotřídní vyučování dává pedagogům prostor pro seberozvoj, pro aplikaci svých nápadů do výuky, pro kreativitu. Díky podpoře celého týmu pedagogů a malému počtu žáků je možnost realizovat téměř každý projekt a nápad. Velmi dobře zde funguje propojenost. Propojenost učiva v různých předmětech, propojenost družiny se školou i propojenost výuky ve vnitřních prostorách i venku. V neposlední řadě je nutné zmínit samostatnost jako výhodu. Děti se díky způsobu výuky učí samostatnosti, která je do budoucna velmi prospěšnou vlastností.

Nevýhody vidí učitelé především v časové náročnosti jejich práce, a to jak na přípravu, tak na administrativu. Dokumentace a administrativa jsou pro málotřídní učitele největším úskalím. Povinnosti, které na velkých školách přebírají administrativní pracovníci, nebo se delegují na mnohem větší počet pedagogů, jsou zde rozděleny mezi pár učitelů, kteří jsou jimi zahlceni. Ani příprava na výuku není snadná. Učitelé na málotřídních školách jsou nadšenci pro svoji práci, práce je baví a naplňuje i za cenu toho, že jí věnují hodně času. Nejvíce času učitelé nad rámec své pracovní doby věnují přípravám na výuku. Přípravy na výuku jsou pro učitele na málotřídní škole složitější, jelikož i koncepce výuky je složitější. Toto je zapříčiněno spojováním ročníků. Z toho vyplývá, že na jednu vyučovací hodinu si musí udělat učitel tolik příprav, podle toho, kolik má spojených ročníků v jedné třídě, a k tomu ještě musí mít připravené úkoly navíc pro ty, kteří jsou rychlejší nebo pro ty, kteří chtějí. Celou hodinu musí naplánovat do každé minuty tak, aby se střídalo přímé vyučování s nepřímým rovnoměrně a nedošlo k prodlevám, ve kterých by se děti nudily. Naplánovat a připravit výuku tímto způsobem tak, aby fungovala, není podle učitelů snadné. Někteří řadí mezi nevýhody i menší vybavenost tříd.

Druhá výzkumná otázka se zabývá metodami výuky. Konkrétně tedy tím, jaké metody výuky jsou na málotřídních školách považovány za funkční, a co učitele vede k použití těchto metod. Jednoznačná shoda nastala v organizaci výuky ve třídě se spojenými ročníky na přímé

a nepřímé vyučování, které se střídá po krátkých časových intervalech. Nepřímá výuka spočívá v samostatné práci jedné ze skupin. Samostatná práce je učiteli jmenována jako jedna z metod výuky, kterou používají velmi často. Používají ji právě proto, že se snaží výuku koncipovat tak, že když má jeden ročník přímou výuku, ten druhý pracuje samostatně, a potom se to střídá. Metoda samostatné práce je využívána hlavně proto, že učí děti pracovat samy za sebe, snažit se na řešení přijít bez pomoci a nemyslet si, že pomoc přijde vždy, když si dítě „luskne prsty“ bez toho, aniž by si samo zkusilo činnost dokončit.

Přímé vyučování je tedy takové, při kterém učitel přímo vede a organizuje určitou skupinu žáků, přičemž ostatní skupiny žáků pracují samostatně. Při přímém vyučování učitelé často kombinují celou řadu vyučovacích metod. Důraz je kladen na motivaci. Na prvním stupni, především u dětí, v jejichž rodinném prostředí není kladen důraz na potřebu vzdělání, je velmi důležitá motivace. Učitelé motivují žáky na úvod hodiny motivačním rozhovorem, motivačními hrami, soutěžemi nebo dlouhodobě pomocí celoročních her. Motivace je podle učitelů důležitá a kladou na ni důraz především proto, že motivované dítě pracuje lépe a efektivněji než dítě demotivované, s laxním přístupem. Další metodou, která je považovaná za funkční, je hra. Hra má vždy nějaký smysl, téma. Oblíbené jsou učiteli i žáky, protože jde o metodu, při které mají děti pocit, že si hrají, ale ony se přitom učí. Pro učitele je odměnou dětská radost a zároveň i vědomí, že se tím dítě učí potřebné dovednosti. Dále nesmím opomenout demonstraci reálných předmětů, obrázků a filmů. To, o čem se děti učí, demonstrují učitelé na obrázcích, ilustracích nebo i filmem či videem. Pokud to téma hodiny dovolí, ukazují učitelé objekty výuky reálně, v jejich skutečné velikosti. Děti si lépe pamatují předměty, které vnímají všemi smysly, nejen zrakem na tabuli, ale mohou si na ně sáhnout, mohou je cítit, slyšet, případně ochutnat.

Další metodou výuky, která se dá dobře realizovat v málotřídních školách, je projekt. Projekty jsou oblíbené a efektivní z několika důvodů. Projekty propojují učivo, je možné do nich zahrnout všechny předměty, prověřit znalosti i dovednosti žáků, uplatnit dovednosti v praxi, sledovat kreativitu i schopnost individuální i skupinové práce dětí. V projektech si může učitel realizovat své nápady, projevovat svoji kreativitu i organizační schopnosti. Může v nich propojit všechna prostředí, která škola i okolí školy nabízí. Projekty se často realizují ve skupinách. Skupinová práce je další metodou, která je na málotřídních školách oblíbená. Práce ve skupinách prověřuje týmovou spolupráci dětí, ukazuje jejich charakterové vlastnosti a učí je dovednostem, které mohou v budoucnu uplatnit. Skupinová práce děti většinou baví. V neposlední řadě je třeba zmínit výuku venku, která je předností málotřídek. Umístění

málotřídních škol často ve vesnickém prostředí pomáhá tuto metodu úspěšně uplatňovat. Většina škol má učebnu venku, kde se dá učit vlastně každý předmět, a také toho využívají. Přednosti venkovního prostředí a přírody celkově využívají hojně v propojenosti s demonstrací reálných předmětů. To se projevuje tak, že především prvouka je vyučována venku. Pobyt v přírodě se dá dobře aplikovat na učení se např. o zvířatech, rostlinách, nerostech či ročních obdobích. Možnosti, které příroda nabízí jsou rozsáhlé, podle toho, jaké je počasí, lze učit děti venku různým sportům.

Třetí výzkumná otázka se zaměřuje konkrétně na osoby učitelů. Na to, jak se v roli učitele na málotřídní škole cítí. Tito učitelé berou práci učitele na málotřídní škole nejen jako povolání, ale spíše jako poslání. Všichni jsou nadšenci, milovníci své práce, práce s dětmi. Naplňuje je radost dětí, jejich pokroky a zlepšování. Dělají vše ve prospěch svých žáků. Někdy je však zájem dítěte postaven nad zájem vlastní. Málotřídní učitelé pracují hodně hodin přesčas, někteří uvádějí dokonce až 20 hodin týdně, včetně práce doma i o víkendech. Nikdo z nich to však nebere jako trest nebo jako něco špatného, dělají to, protože chtějí, ne protože by jim to někdo, nebo něco přikazovalo. Práce s dětmi obecně vyčerpává, natož ještě tolik hodin práce navíc. Vyčerpání je na učitelích často znát. Tím, že většina učitelů pracuje na přípravách na výuku velmi intenzivně a práci s dětmi věnuje opravdu hodně času, může u nich hrozit syndrom vyhoření. Stavění pracovních idejí nad osobní zájmy může vést k psychickým i fyzickým problémům, které se u některých z učitelů, především u těch, kteří tuto práci dělají dlouho, začínají objevovat. Oni však vědí, že relaxace je potřeba, a proto ve chvílích volna, kterých má každý jinak, pro někoho dostatek, pro jiného velmi málo, snaží oprostít se od myšlenek na výuku, přípravu na to, co ještě musí udělat, a co všechno budou zítra s dětmi dělat. Každý relaxuje po svém, každopádně jedno mají způsoby relaxace většiny učitelů společné – přírodu. Příroda k vesnickým školám i jejich učitelům patří.

Poslední, čtvrtá, výzkumná otázka se zabývá okolnostmi spojenými se současnou situací, která je velmi ovlivněna pandemií Covid-19, kvůli které byly málotřídní školy v posledních měsících zavírány, někdy částečně, někdy úplně a docházelo k přechodu na distanční výuku online formou. Tato výzkumná otázka se zaměřuje na to, jaký vliv má na práci málotřídních učitelů tato situace. Učitelé se shodují na tom, že se naučili spoustu nových věcí. Byla to pro ně výzva, prohloubili si znalosti práce s počítačem, s novými technologiemi, procvičili svoji přizpůsobivost ke změnám a kreativitu. Ale též se všichni shodují v tom, že žádná online výuka nemůže nikdy nahradit klasickou výuku založenou na osobním kontaktu. Učitelé jsou z online výuky nejen unavení, jelikož museli vypracovat nové přípravy na výuky a přizpůsobit

výuku možnostem, ale jsou také zklamaní a práce je přestává naplňovat. Přicházejí o to hezké, o kontakt s dětmi i mezi sebou, o dětský smích, o kreativitu, o motivaci, o oblíbené metody výuky – projekty, hry, ukázky reálných objektů, dramatizaci, hudbu, sport i o přírodu. Též jim velmi chybí zpětná vazba od dětí a výuka se jim zdá velmi neefektivní. Mají-li učitelé pocit, že výuka nefunguje, že se děti neučí podle jejich představ, jsou zklamaní, demotivovaní a unavení. Stejně tak se podle učitelů cítí i děti. Děti potřebují ke spokojenému životu a rozvoji akčnost, pohyb, měnící se činnosti i prostředí a sociální kontakt. Tato situace je o všechno toto připravila a upoutala je k obrazovkám počítačů a tabletů. Podle učitelů málotřídních škol jsou děti znuděné, demotivované, nesoustředěné, ztratily veškeré návyky spojené se školou i kroužky, ztratily režim, přišly o pohyb i zpěv, a hlavně o sociální kontakt, který je u dětí velmi důležitý. Všechno toto se dle učitelů projevuje velmi negativně, jak na znalostech, tak i na jejich chování. Některé děti začínají trpět až depresi a stávají se závislými na technologiích.

Na základě odpovědí učitelů málotřídních škol jsem zjistila, že učitelé kladou velký důraz na důležitost asistence pedagoga. Asistenti jsou učitelům velmi nápomocni při výuce, především v tom, že díky nim má samostatná práce svoji kontrolu a učitel se může plně věnovat přímé výuce druhého ročníku. Také je díky asistenci zajišťován velmi kvalitní individuální přístup k dětem. Díky inkluzi je potřeba mnohem více individuálního přístupu, metod a úkolů než dříve. Učitelé se snaží připravovat dětem úkoly, testy i aktivity na míru, ne vždy je však v jejich silách se dítěti, které to potřebuje, věnovat tak, jak by chtěli. S tím jim však pomáhají právě asistenti, kteří jsou dle slov učitelů moc šikovní a velmi důležití.

#### 4.9 Diskuze

Z mého pohledu, jakožto absolventky málotřídní školy, jsou tyto školy, oproti školám velkým, plně organizovaným, pro dítě lepším prostředím. Dítě se dokáže lépe adaptovat do školního prostředí, lépe si zvyká na učitele i na spolužáky. To je dáno podle mě i tím, že málotřídní školy bývají často ve stejné budově, nebo vedle škol mateřských, takže dítě je na budovu vlastně už zvyklé, není to pro něho tak výrazná změna. To stejné se týká i učitelů. Tím že jde o školu malou, nejsou zde desítky učitelů, které by si dítě nemohlo zapamatovat, je jich zde málo a dítě se s nimi většinou už potkalo, a to jak na chodbách, v jídelně, nebo třeba na školních akcích. Dále si troufnu říct, že je zde několikanásobně více podporovaná individualita jednotlivých dětí oproti školám běžným, to je pochopitelně dáno z velké části i menším počtem žáků ve třídách. Samozřejmě nemůžeme je v pohledu na individualitu v přístupu k jednotlivým žákům srovnávat s alternativními školami jako jsou třeba Montessori, waldorfská a jiné. Školy

málotřídní nejsou alternativní školou v tom pravém slova smyslu, řídí se stejnými nařízeními jako školy běžné, plně organizované, i zákon na ně nahlíží velmi podobně. Každopádně zde má žák větší možnosti rozvoje, klade se důraz na jeho možnosti a schopnosti individuálně. V neposlední řadě bych chtěla jako výhodu uvést i to, že se učí více ročníků v jedné třídě, což má za důsledek nejen to, že se žáci učí větší samostatnosti, být ohleduplní i k ostatním, ale mohou i odposlechnout učivo vyšších ročníků a tím se zdokonalovat dříve, než by se to učili podle osnov.

Z mého pohledu je role učitele na málotřídní škole velmi náročná. Musí se naučit vyučovat více ročníků spojených v jedné třídě najednou. Učitelé na situaci, které musí v málotřídních školách čelit, nejsou připravováni, proto je častokrát problém zvládat učit více ročníků najednou a koncipovat výuku tak, aby se rovnoměrně rozložila výuka všech ročníků do jedné hodiny tak, aby po celou dobu výuky byli zaměstnáni učivem všichni žáci. Tato práce není pro každého, komu tento způsob nevyhovuje, brzy přestoupí na velkou školu.

Problém, který vidím, a který vyvstal i z odpovědí respondentů, je časová náročnost jejich práce. Co se týká časové náročnosti přípravy, to je čistě dobrovolná záležitost, kterou dělají učitelé, protože chtějí být dobrými učiteli a děti kvalitně učit. Ale větším problémem je časová náročnost dokumentace a administrativy celkově. Většina povinností vychází ze zákona a je pro všechny školy stejná, bohužel na málotřídních školách se dělí mezi malý počet lidí a tím pádem jsou všichni učitelé i ředitelé více vytížení. Řešením by byl dostatečný počet administrativních pracovníků, kteří by přebrali alespoň část této povinnosti a učitelům by vznikl větší prostor a více času na přípravu na výuku, případně na svůj volný čas a relaxaci. Problémem však je, že zřizovatelem málotřídních škol jsou většinou obce, které nemají dostatek financí pro zřízení potřebného počtu pozic administrativních pracovníků.

Dalším, co stojí za zmínku, jsou asistenti pedagoga. Asistenti jsou pro učitele velmi důležití, tedy především ti dobří, které si škola potom snaží udržet. Problémem je, že jsou nedocení. Jejich finanční ohodnocení a společenské uznání neodpovídá tomu, co dělají, a co dokážou. Bylo by vhodné, aby se česká politická reprezentace vážně zamyslela nad současnými možnostmi uplatnění asistentů pedagoga, výší jejich mzdového ohodnocení i možností rozšíření řad těchto pracovníků o nové kolegy. Vliv asistentů na individuální přístup k dětem je velmi silný.



## ZÁVĚR

Tato bakalářská práce se zabývá problematikou málotřídních škol, jejich aktuální situací z pohledu jejich učitelů. V teoretické části jsou vysvětleny základní pojmy této problematiky, jako je pojem základní vzdělávání nebo pojem málotřídní školy. Dále jsou zde rozpracovány výhody a nevýhody málotřídních škol slovy odborníků a osobnost učitele, především to, jaký by měl být učitel na málotřídní škole a jak by měl koncipovat výuku. Podrobněji jsou zde rozpracovány i metody výuky. Není zde opomenuta ani historie málotřídních škol či jejich právní úprava.

Cílem bakalářské práce bylo zmapovat pohled učitelů málotřídních škol na tyto školy. Výzkumné otázky se zabývaly výhodami a nevýhodami málotřídních škol tím, jak je vidí jejich učitelé. Dále se zaměřily na metody výuky používané při málotřídním vyučování a na učitele málotřídních škol, na jejich osoby, na to, jak se ve své roli cítí. V neposlední řadě se zabývaly i tím, jak současná situace spojená s pandemií Covid-19 ovlivnila výuku, žáky i učitele málotřídních škol. Na všechny výzkumné otázky se podařilo získat odpovědi díky provedení kvalitativního výzkumu, který je popsán v praktické části práce. Výzkum se uskutečnil za použití metody rozhovoru. Rozhovory byly použity individuální i jeden skupinový.

Výzkum zmapoval názory a postoje učitelů vůči málotřídním školám. Dospěla jsem k závěru, že mezi výhody málotřídních škol řadí učitelé především fungující kolektiv pedagogů, rodinné prostředí, propojenost a samostatnost, mezi nevýhody patří jednoznačně přemíra administrativy. Výuka na málotřídních školách se velmi často, v případě spojených ročníků, koncipuje střídáním přímého a nepřímého vyučování, přičemž se užívá kombinace různých vyučovacích metod. Učitelé málotřídních škol se s oblibou věnují své práci i dětem, práci věnují spoustu času, někdy až na úkor osobního života. V neposlední řadě z výzkumu vyšel názor učitelů na vliv pandemie Covid-19, která je dle jejich slov výzvou, avšak dlouhodobé trvání této situace bude mít negativní vliv jak na žáky, tak na učitele.

Výzkum otevřel i další otázky, oblasti, které by vyžadovaly prozkoumání či řešení. Takovými oblastmi jsou třeba postavení asistentů pedagoga, výrazné zahlcení učitelů málotřídních škol administrativou a její případné odlehčení či vliv inkluze na práci pedagoga.

## POUŽITÁ LITERATURA

EMMEROVÁ, Kateřina. *Málotřídky v současném prostředí českého venkova* [online]. *Studia paedagogica*. s.81-96, 2000. [cit. 2020-12-30] ISSN 2336-4521 Dostupné z:

<https://www.phil.muni.cz/journals/index.php/studia-paedagogica/article/view/351/506>

GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2000. ISBN 80-85931-79-6

HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-040-2

MOJŽÍŠEK, Lubomír. *Vyučovací hodina*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1984.

MOJŽÍŠEK, Lubomír. *Vyučovací metody*. Praha: SPN, 1975.

MŠMT. *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: Bílá kniha*. Praha: Tauris, 2001. ISBN 80-211-0372-8.

MŠMT. *Vzdělávací soustava*. [cit. 2020-12-30] Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/vzdelavaci-soustava>

PRŮCHA, Jan. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-584-9

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0403-9

ŠVARŤÍČEK, Roman. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0644-6

TRNKOVÁ, Kateřina, Dana KNOTOVÁ a Lucie CHALOUPKOVÁ. *Málotřídní školy v České republice*. Brno: Paido, 2010. ISBN 978-80-7315-204-8

VÁŇOVÁ, Růžena, Karel RÝDL a Josef VALENTA. *Výchova a vzdělávání v českých dějinách: problematika vzdělávacích institucí a školských reforem*. Praha: Univerzita Karlova, 1992. ISBN 80-7066-607-2

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

Zákon č. 561/2004 Sb., Zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)

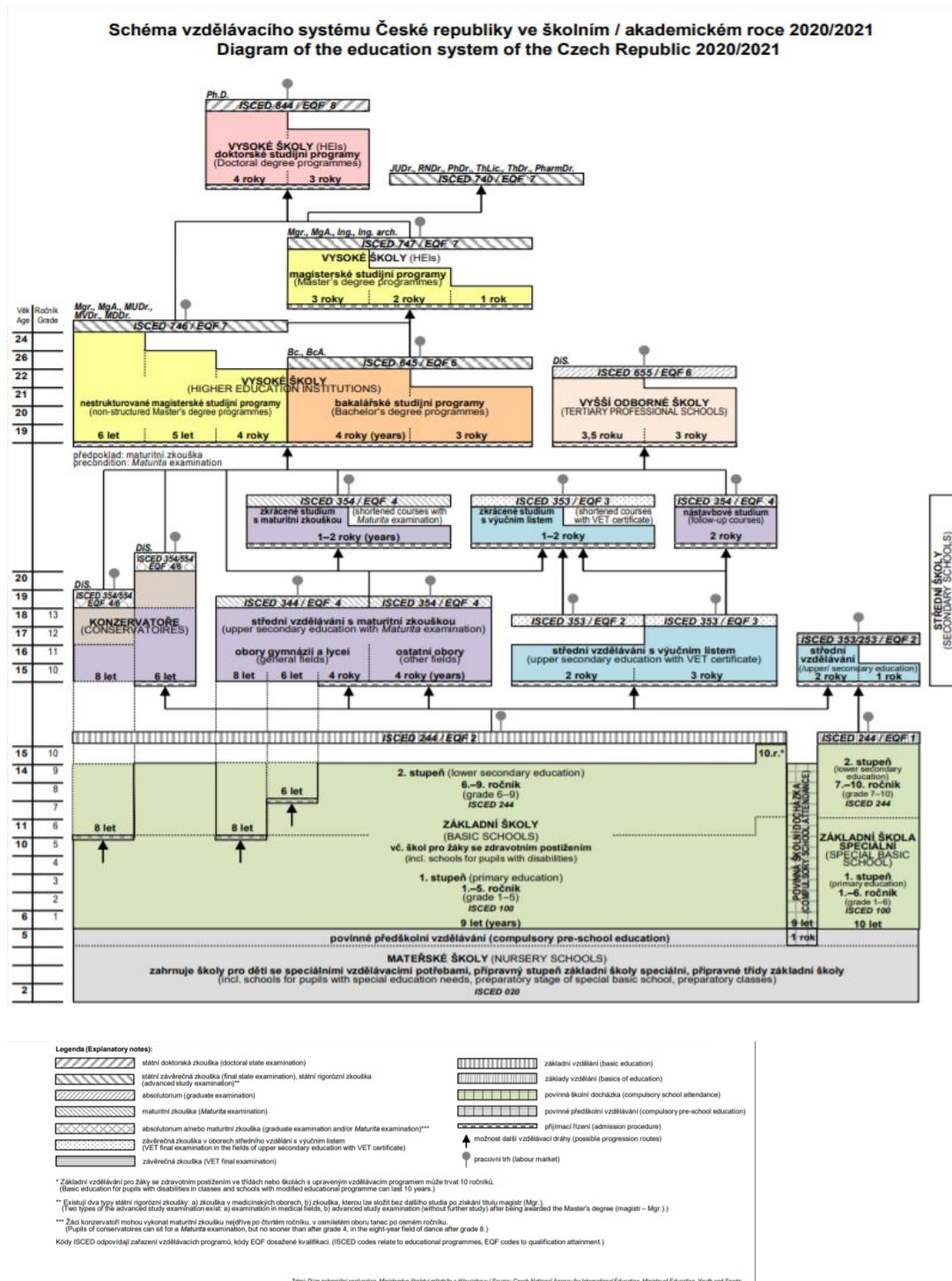
Vyhláška č. 48/2005 Sb., Vyhláška o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky

## PŘÍLOHY

Příloha č. 1 – Schéma vzdělávacího systému České republiky ve školním/akademickém roce 2020/2021

Příloha č. 2 – Vyučovací metody podle Lubomíra Mojžíška

Příloha č. 1 – Schéma vzdělávacího systému České republiky ve školním/akademickém roce 2020/2021  
2020/2021<sup>59</sup>



<sup>59</sup> MŠMT. *Vzdělávací soustava*. [cit. 2020-12-30] Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/vzdelavaci-soustava>

## Příloha č. 2 – Vyučovací metody podle Lubomíra Mojžíška

### Heterodidaktické metody

#### I. Metody usměrňující zájem – metody motivační

##### A. Úvodní, vstupní motivační metody

- a) Motivační rozhovor
- b) Motivační vyprávění
- c) Motivační demonstrace (použití obrazu, filmu, gramofonové desky aj.)

##### B. Průběžné motivační metody

- a) Aktualizace obsahu
- b) Uvádění příkladů z praxe, ilustrace
- c) Podněcování žáků výzvou, pochvalou aj. (motivační výzva)

#### II. Metody podání učiva – metody expoziční

##### A. Metody přímého přenosu, přímého sdělování poznatků

###### Metody monologické

- a) Přednáška
- b) Vyprávění
- c) Popis
- d) Vysvětlování, instrukce

##### B. Metody zprostředkovaného přenosu poznatků názorem

###### 1. Demonstrační metody

- a) Obrazová demonstrace
- b) Demonstrace diafilmů
- c) Filmová televizní demonstrace
- d) Demonstrace pohybů
- e) Demonstrace trojrozměrných objektů (modelů, maket, skutečných objektů aj.)
- f) Exkurzní demonstrace (pozorování terénu)
- g) Demonstrace akustická (magnetofonem, gramofonem, hudebním nástrojem, skutečným objektem aj.)
- h) Demonstrace složitých pracovních, technických výkonů, životních situací
- ch) Demonstrace čichové, chuťové, kinestické aj.

## 2. Metoda dlouhodobého pozorování

- a) Pozorování ve specifických zařízeních (laboratoře)
- b) Pozorování v terénu (pozemky, praxe)

## 3. Metody manipulační, montážní a demontážní

(práce se stavebnicí, konstrukce)

## 4. Metody pracovní

- a) Laboratorní práce (aplikační, problémové, ilustrační)
- b) Práce jako vyučovací metoda. Veřejně prospěšná práce s didaktickým zaměřením.

## 5. Hra jako vyučovací metoda

- a) Hra námětová, s hračkou aj.
- b) Inscenace didaktické povahy
- c) Dramatizace

## 6. Ilustrační metoda

### C. Metody heuristického charakteru – metody problémové

#### 1. Metody dialogické

- a) Sokratovská, heuristická metoda (malé problémové metody)
- b) Beseda

#### 2. Velké problémové metody

- a) Vlastní problémy
- b) Projekty

### D. Metody samostatné práce a autodidaktické metody

#### 1. Samostatná práce s knihou

#### 2. Samostatná práce v laboratoři

#### 3. Samostatné studium v terénu, cestování za účelem poznávání

#### 4. Technické metody samostatného studia (audioorální, videoauditivní aj.)

### E. Metody bezděčného učení

### III. Metody opakování a procvičování učiva – metody fixační

#### 1. Metody opakování vědomostí

- a) Ústní opakování
- b) Katechatická metoda
- c) Písemné opakování
- d) Opakovací rozhovor
- e) Opakovací četba
- f) Beseda k prohloubení učiva
- g) Semináře, seminární cvičení
- h) Laborování a práce jako metoda opakovací
- ch) Exkurzní demonstrace jako opakovací metoda
- i) Film jako opakovací metoda
- j) Ilustrace
- k) Dramatizace
- l) Domácí úkoly

#### 2. Metody nácviku dovedností

- a) Nácvik poznávacích procesů. Intelektuální trénink
- b) Motoristický trénink, tělovýchovný, pracovní a umělecký nácvik

### IV. Metody hodnocení, kontroly a klasifikace – metody diagnostické a klasifikační

#### 1. Klasické didaktické diagnostické metody

(metody hodnocení vědomostí a dovedností)

- a) Písemné zkoušky
- b) Ústní zkoušky
- c) Didaktické zkoušky
- d) Výkonové zkoušky

#### 2. Diagnostické metody vědeckovýzkumného charakteru (malé formy vědeckovýzkumných metod)

- a) Systematické pozorování žákových projevů
- b) Pozorování žáků v tzv. uzlových situacích
- c) Rozbor žákovských prací
- d) Explorační metody (rozhovor, dotazník)



e) Anamnéza

f) Speciální diagnostické metody (diagnóza zájmů, procesu učení, formativních procesů, čtení, psaní, vyjadřování, stylizace, matematických výkonů, tvořivosti, světového názoru, volných vlastností, organizačních výkonů apod.)

3. Metody třídění a interpretace diagnostických údajů

4. Metody klasifikační, didaktické charakteristiky, klasifikační symbolika

a) Aproximativní klasifikační metody (odhadem)

b) Exaktní metody (kvalitativní, kvantitativní)

c) Charakteristiky (didaktické)<sup>60</sup>

---

<sup>60</sup> MOJŽIŠEK, Lubomír. *Vyučovací metody*. Praha: SPN, 1975. s. 68-71