

UNIVERZITA TOMÁŠE BATI VE ZLÍNĚ  
FAKULTA HUMANITNÍCH STUDIÍ  
Institut mezioborových studií Brno

**Sociálně pedagogické působení málotřídních škol**

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Vedoucí bakalářské práce:  
PhDr. Miloslav Jůzl, Ph.D.

Vypracovala:  
Nikol Uhlová

Brno 2012

## Prohlášení

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci na téma Sociálně pedagogické působení málotřídních škol zpracovala samostatně a použila literaturu uvedenou v seznamu použitých pramenů a literatury, který je součástí této bakalářské práce.

Elektronická a tištěná verze bakalářské práce jsou totožné.

V ..... Dne .....

.....  
Podpis

## **Poděkování**

Děkuji panu PhDr. Miloslavovi Jůzlovi za vstřícný a trpělivý přístup a za velmi přínosnou metodickou pomoc, kterou mi poskytl při zpracování mé bakalářské práce.

Rovněž bych ráda poděkovala svému příteli a jeho rodině za podporu, trpělivost a pomoc, kterou mi poskytli při zpracování mé bakalářské práce. Velmi si toho vážím.

# OBSAH

ÚVOD .....	6
<b>1. SOCIÁLNÍ PEDAGOGIKA .....</b>	<b>8</b>
1.1 Vymezení sociální pedagogiky .....	8
1.2 Počátky sociální pedagogiky .....	9
1.3 Pojetí sociální pedagogiky .....	11
1.4 Předmět oboru sociální pedagogiky .....	13
1.5 Socializace .....	15
1.6 Fáze socializace .....	17
1.7 Rodina a její prostředí .....	18
1.8 Funkce rodiny .....	18
<b>2. DĚJINY ČESKÉHO ŠKOLSTVÍ 18. A 19. STOLETÍ .....</b>	<b>21</b>
2.1 Školské reformy u nás na přelomu 18. a 19. století .....	21
2.2 Johann Ignaz von Felbiger .....	21
2.3 Všeobecný školní řád .....	22
2.4 Povolání učitele .....	22
<b>3. MÁLOTŘÍDNÍ ŠKOLA .....</b>	<b>24</b>
3.1 Charakteristika málotřídních škol .....	24
3.2 Rozdělení málotřídních škol .....	26
3.3 Didaktické zásady .....	28
3.4 Specifika málotřídních škol .....	30
3.5 Pozitiva a negativa málotřídních škol .....	30
3.6 Současná úskalí málotřídních škol .....	32
<b>4. PRAKTICKÁ ČÁST – SOCIÁLNĚ PEDAGOGICKÉ PŮSOBENÍ MÁLOTŘÍDNÍCH ŠKOL .....</b>	<b>35</b>
4.1 Charakteristika zkoumaných vzorků .....	36
4.2 Analýza a interpretace výsledků výzkumu .....	39
4.3 Dílčí závěr .....	52

<b>ZÁVĚR</b> .....	<b>54</b>
<b>RESUMÉ</b> .....	<b>56</b>
<b>ANOTACE</b> .....	<b>57</b>
<b>SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY</b> .....	<b>58</b>
<b>SEZNAM PŘÍLOH</b> .....	<b>61</b>

# ÚVOD

Americký humorista a spisovatel Artemus Ward jednou řekl: „*Průměrný učitel vypráví. Dobrý učitel vysvětluje. Výborný učitel ukazuje. Nejlepší učitel inspiruje.*“ Tento citát mi byl velkou inspirací k napsání bakalářské práce s názvem „Sociálně pedagogické působení málotřídních škol.“ Myslím si, že by děti měly chodit do školy rády, těšit se na spolužáky, kantory a mělo by jim být vzdělání radostí. V dnešní době se bohužel mnohem častěji setkáváme se šikanou na školách, utlačováním „slabých“ jedinců a také s neschopností učitelů tento jev potlačit a nastolit ve své třídě pořádek. Samozřejmě také vím, že se tento problém netýká jen učitelů a jistý podíl na tom mají i rodiče.

Proto jsem se ve své práci zaměřila na málotřídní školy, které nejsou v dnešní době až tak časté. Prostředí v málotřídce je rodinné a přátelské, a proto se dle mého názoru, děti s výše uvedenými problémy setkávají mnohem méně. Odpadá tu i problém se střídáním učitelů na každý předmět a tedy částečně odpadá věčné seznamování se jak z pozice dětí ke kantorům, tak také naopak.

Hlavním důvodem, proč jsem si toto téma zvolila je, pokusit se vyvrátit mylné předsudky, které má společnost vůči málotřídním školám. Ráda bych pomocí provedeného průzkumu prokázala, že rodiče, jejichž děti navštěvují málotřídní školu, jsou s tímto vzděláváním spokojeni.

Cílem bakalářské práce je vymezení předmětu a pojetí sociální pedagogiky jako vědního oboru, zaměření se na socializační proces a na jeho jednotlivé fáze. Provedení obecné charakteristiky a pojednání o pozitivích a negativích málotřídních škol, které jsou součástí českého školství. Provedeným průzkumem verifikovat či falzifikovat stanovené hypotézy a prezentovat odlišnost názorů rodičů, jejichž děti navštěvují málotřídní školy a pracovníků Krajského úřadu Jihomoravského kraje.

Vzhledem k rozsáhlosti zvoleného tématu, bude práce rozdělena na více celků. V teoretické části se věnuji sociální pedagogice jako vědě, počátkům sociální pedagogiky, socializaci a také stručné charakteristice rodiny a jejich funkcí. Dále jsem do práce zahrнула školské reformy u nás na přelomu 18. a 19. století. Teoretická část také obsahuje vymezení

málotřídních škol, charakterizuje specifika tohoto vzdělávání a v neposlední řadě, výhody a možná úskalí existence málotřídních škol.

Praktická část, která vychází z dotazníkového šetření, srovnává názor rodičů na vzdělávání v málotřídních školách a názor zaměstnanců Krajského úřadu Jihomoravského kraje. V empirické části potvrzují mé domněnky, že většina veřejnosti předsudky vůči málotřídkám má.

*„Hrst elementárních znalostí a rozumná životní etika, podávaná slovem i příkladem, to je vše, čeho lze žádat na škole; a přidá-li se k tomu ještě zdraví a radost, zaplat' pánbůh: je toho dost pro největší pýchu vychovatelů.“*

Karel Čapek

# 1. SOCIÁLNÍ PEDAGOGIKA

## 1.1 Vymezení sociální pedagogiky

Jak jsem se již zmínila v úvodu, tématem práce je sociálně pedagogické působení málotřídních škol. A proto je třeba již v počátku charakterizovat sociální pedagogiku jako vědu a přiblížit si počátky vzniku sociální pedagogiky.

*„O společenských souvislostech výchovy věděli lidé již v dávné minulosti. Filozofové ve starém Řecku zdůrazňovali myšlenku, že výchova musí zohledňovat a akceptovat zájmy společnosti. Aristoteles ve svém díle Politika uvádí, že diferencovaná příprava lidí na život musí probíhat se zřetelem k platné ústavě. Význam výchovy při společenském uplatnění člověka, tedy její sociální funkci, vyvedá především Platón. Podle něho může výchova jako jedna z forem státního donucování zajistit bezproblémové fungování státu.“<sup>1</sup>*

J. Průcha definuje sociální pedagogiku jako: *„pedagogickou disciplínu, zabývající se širokým okruhem problémů spjatých s výchovným působením na rizikové a sociálně znevýhodněné skupiny mládeže a dospělých. Mezi tyto problémy patří zejména poruchy rodiny a rodičovství, náhradní rodinná výchova, delikvence a agrese mládeže, drogová závislost, resocializace, reedukace a další. Sociální pedagogika má tedy neobyčejně významnou úlohu v současné společnosti v důsledku narůstající sociální patologie a kriminality mládeže.“<sup>2</sup>*

B. Kraus sociální pedagogiku vymezuje jako vědu, která: *„se zaměřuje nejen na problémy patologického charakteru marginálních skupin, částí populace obrožovaných ve svém rozvoji a potencionálně deviantně jednajících, ale především na celou populaci ve smyslu vytváření souladu mezi potřebami jedince a společnosti, na utváření optimálního způsobu života v dané společnosti.“<sup>3</sup>*

Z. Bakošová sociální pedagogiku charakterizuje jako: *„sociální pomoc a do jejího předmětu lze zahrnout také problematiku sociálně-patologických jevů, romskou problematiku, problematiku sociálně i mravně narušených dětí a mládeže a i jiné problémy. Důraz by měl být kladen zejména na preventivní rozměr sociální pedagogiky.“<sup>4</sup>*

---

<sup>1</sup> KRAUS, B. *Základy sociální pedagogiky*. Praha: Portál, 2008, 9 s.

<sup>2</sup> PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J.: *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2009. 217-218 s.

<sup>3</sup> KRAUS, B. *Člověk – prostředí – výchova. K otázkám sociální pedagogiky*. Brno: Paido, 2001. 12 s.

<sup>4</sup> BAKOŠOVÁ, Z. *Sociální pedagogika. Vybrané problémy*. Bratislava: Univerzita Komenského. 1994, 9 s.



## 1.2 Počátky sociální pedagogiky

Podle Krause, lze počátky sociální pedagogiky nalézt již ve Středověku, v období Scholastiky. V tomto období píše o vztahu k chudým T. Akvinský. Podle něj je chudoba obrazem společenského pořádku. Další vývoj můžeme sledovat v období humanismu a renesance (14. – 17. století). Významnost tohoto období spočívá v odklonu od Boha k člověku a také v tom, že je ve výchově zdůrazňován přirozený rozvoj lidské individuality. Utopičtí socialisté T. Morus (1480 – 1535) a T. Campanella (1568 – 1639), připisují výchově mimořádný význam v souvislosti s utvářením spořádané společnosti. Obdobně se na moc a sílu výchovy dívají francouzští osvícenci C. Helvétius (1715 – 1771), D. Diderot (1713 – 1784) a F. Voltaire (1649 – 1778). Mezi hlavní myšlenky osvícenectví patří idea dobra a spravedlnosti, snaha odstranit nedostatky, změnit mravy a politiku ve společnosti. V souvislosti s těmito myšlenkami bychom neměli zapomínat ani na Jana Ámose Komenského (1592 – 1670), který výchovu vnímá jako prostředek nápravy světa a nejen jako kultivaci jedince. Taktéž R. Owen (1771 – 1858) byl přesvědčen, že každý člověk je produktem společenského prostředí a že výchovou lze dosáhnout změny v jeho jednání.<sup>5</sup>

Vliv a rozvoj sociologie nepochybně přispěl ke vzniku sociální pedagogiky. Zakladatel sociologie A. Comte (1798 – 1857) zdůrazňoval úlohu výchovy a cíl spatřoval ve snaze podřídit individuální zájmy zájmům společenským.

V Německu, v návaznosti na osvícenectví existovaly další proudy, a to filantropismus a pietismus. Filantropismus lze chápat jako výchovu k lidumilství a naplnění podstaty lidskosti. Pietismus se skrze přísnou morálku pokoušel o duchovní obnovu. Příslušníci těchto dvou směrů se snažili zakládat školy nebo ústavy pro chudé a opuštěné děti a sirotky.<sup>6</sup>

J. H. Pestalozzi (1746 – 1827) položil základy pedagogiky sociální péče, a proto je některými považován za zakladatele sociální pedagogiky. Jiní za zakladatele sociální pedagogiky považují německého filozofa a pedagoga P. Natorpa (1854 – 1924). Natorp věřil, že pod vlivem výchovy a ušlechtilé morální koncepce se bude celý svět postupně zdokonalovat a povede k lidské jednotě.<sup>7</sup>

---

<sup>5</sup> Cit. podle: KRAUS, B. *Základy sociální pedagogiky*. Praha, Portál, 2008. 10-11 s.

<sup>6</sup> Cit. podle: KRAUS, B. *Základy sociální pedagogiky*. Praha, Portál, 2008. 11 s.

<sup>7</sup> Cit. podle: KRAUS, B. *Základy sociální pedagogiky*. Praha, Portál, 2008. 13 s.

*„Pojem sociální pedagogika však použil poprvé jiný německý pedagog, A. Diesterweg (1790 – 1866), ve svém díle Rukověť' vzdělávání pro německé učitele (1850). Sám však tento termín blíže nevysvětluje.“<sup>8</sup>*

Počátky sociální pedagogiky u nás bývají spojovány se jménem G. A. Lindnera (1828 – 1887), který byl prvním profesorem filozofie a pedagogiky na Karlově univerzitě v Praze. Můžeme jej zařadit mezi naše největší pedagogy. Pro rozvoj sociální pedagogiky bylo důležité jeho poslední dílo Pedagogika na základě nauky o vývoji přirozeném, kulturním a mravním (1888).<sup>9</sup>

Dle Krause G. A. Lindner: *„usiloval o demokratizaci výchovy a i co nejdříve zpřístupnění školy a vzdělávání všem. Vyzvedal společenské poslání výchovy, kdy cílem je výchova „člověka“, tedy připraveného pro život společenský, nikoliv jenom pro konkrétní povolání, pro určitou profesionální roli.“<sup>10</sup>*

Sociální pedagogika v Polsku je spojena zejména se jménem H. Radlinské (1879 – 1954). Je považována za zakladatelku tohoto oboru v Polsku. Požadovala zpřístupnění kultury pro všechny členy společnosti. Za její největší přínos pro obor sociální pedagogiku lze považovat její koncepci dialektické souvislosti mezi jednotlivcem a prostředím.

Závěrem kapitoly Počátky sociální pedagogiky můžeme říci, že období II. poloviny 19. století sebou neslo mnoho sociálních problémů, můžeme zde jmenovat například negramotnost obyvatelstva, stěhování za prací, kdy právě sociální pedagogika vznikla jako reakce na tuto nelehkou dobu.<sup>11</sup>

---

<sup>8</sup> KRAUS, B. *Základy sociální pedagogiky*. Praha: Portál, 2008. 11 s.

<sup>9</sup> Cit. podle: KRAUS, B. *Základy sociální pedagogiky*. Praha, Portál, 2008. 13 s.

<sup>10</sup> KRAUS, B. *Základy sociální pedagogiky*. Praha: Portál, 2008. 13 s.

<sup>11</sup> KRAUS, B. *Základy sociální pedagogiky*. Praha: Portál, 2008. 14 s.

### 1.3 Pojetí sociální pedagogiky

Pojetí sociální pedagogiky bylo různé a spolu se svým vývojem se měnilo. Hlavní roli zde hrál výklad pojmu sociální.

*„Jedno pojetí tento pojem chápalo ve smyslu potřeby pomoci těm, kteří se dostali do složitě životní situace, druhé vidělo pojem sociální ve vztahu k celé společnosti a tedy ve smyslu výchovy všech společenských kategorií pro život v dané společnosti.“<sup>12</sup>*

První přístup tedy spatřoval smysl výchovy pouze v rozvoji individua ve směru všech jeho potencionálních předpokladů a opíral se o psychologii. Zatímco druhý přístup využíval poznatků sociologie.

**Podle K. Galla, můžeme přístupy k pojetí sociální pedagogiky rozdělit takto:**

- a) k objektu výchovy (na rozdíl od převažujícího pojetí individualistické výchovy, uvažuje působení na celé sociální skupiny – profesní, politické, zájmové, etnické apod.),
- b) k formám, metodám a podmínkám výchovy (působení v mimoškolních institucích včetně rodiny, role lokálního prostředí),
- c) k cílům výchovy (zdůrazňování společenských potřeb, demokratizace, formování společnosti v duchu sociální etiky),
- d) ve smyslu sociální pomoci - pojem sociální se zde mění v duchu filantropistických tendencí a jedná se pak o výchovu jako doplněk celkové péče o specifické okruhy populace.<sup>13</sup>

---

<sup>12</sup> KRAUS, B. *Základy sociální pedagogiky*. Praha: Portál, 2008. 39 s.

<sup>13</sup> Cit. podle: KRAUS, B. *Základy sociální pedagogiky*. Praha: Portál, 2008. 40 s.

## Z jiného úhlu se na pojetí sociální pedagogiky dívá Z. Bakošová:

1. vysvětlovat vztahy mezi výchovou a prostředím,
2. věnovat se výchově a nároku na ni z právního hlediska,
3. výchovu chápat jako pomoc pro všechny, bez rozdílu na věk,
4. zabývat se možnými odchylkami sociálního chování.<sup>14</sup>

### 1) Široké pojetí

Toto pojetí je možné spatřit u J. Háčkovce. Ten se domnívá, že celá pedagogika by měla být sociální a zabývat se celou populací.

### 2) Užší pojetí

Autoři Průcha, Mareš, Walterová v *Pedagogickém slovníku* definují sociální pedagogiku jako aplikované odvětví pedagogiky, které se zabývá výchovným působením na skupinu sociálně znevýhodněných mladých a dospělých lidí. Také se zaměřuje na pomoc při výchově v rodinách, kde jsou problémové děti a na mládež, která je ohrožená návykovými látkami, aj.<sup>15</sup>

### 3) Sociální a pedagogická dimenze

*„Sociální dimenze je dána sociálním rámcem, společenskými podmínkami v konkrétní společnosti. Společnost (stát) produkuje jisté podmínky a okolnosti, jimiž často komplikuje optimální socializaci jedince či různých sociálních skupin, takže nastávají určité rozpory. Sociální pedagogika s těmito objektivně danými podmínkami a rozpory počítá, akceptuje je a snaží se hledat východiska a řešení pro optimální rozvoj osobnosti, tj. zabývá se měnícím se prostředím, ve kterém výchovný proces probíhá.“<sup>16</sup>*

---

<sup>14</sup> BAKOŠOVÁ, Z. *Sociální pedagogika jako životná pomoc*. Bratislava: Univerzita Komenského, 2006. 19 s.

<sup>15</sup> Cit. podle: KRAUS, B., SÝKORA, P. *Sociální pedagogika I*. Brno: BonnyPress, 2009. 11 s.

<sup>16</sup> KRAUS, B. *Základy sociální pedagogiky*. Praha: Portál, 2008. 44 - 45 s.

*„Pedagogická dimenze spočívá v tom, jak prosazovat a realizovat ony společenské nároky, žádoucí cíle, požadavky, minimalizovat vznikající rozpory, a to pedagogickými prostředky. Sociální pedagogika vstupuje do interakčních a socializačních teritorií, ve kterých jsou procesy výchovy (vzdělávání) a organizace podmínek rozhodující, a také tam, kde „standardní“ výchovné postupy selhávají, kde má co činit s jedinci či skupinami potencionálně deviantními.“<sup>17</sup>*

## 1.4 Předmět sociální pedagogiky

Jde-li o vymezení předmětu, tedy obsahu sociální pedagogiky, někteří autoři kladou důraz na otázku životní pomoci. Jedná se o pomoc lidem, kteří nejsou schopni čelit běžným životním úkolům a vypořádat se se vzniklými životními problémy.<sup>18</sup>

Poměrná většina autorů vychází z širšího pojetí sociální pedagogiky a znamená to tedy, že se sociální pedagogika zaměřuje na různé životní situace, bez ohledu na věk, a tedy plošně na celou populaci. Snaží se dát do souladu individuální potřeby a zájmy jedince s možnostmi společnosti. Můžeme tedy říci, že sociální pedagogika má dvě základní funkce, a to preventivní (profylaktickou) a terapeutickou (kompenzační).<sup>19</sup>

### Preventivní (profylaktická) funkce

*„Oblast prevence je pro sociální pedagogiku především vhodným prostorem pro její koncepční rozvoj. Vychází se z teoretické analýzy především těch oblastí rozvoje osobnosti, kde je dominujícím faktorem působení prostředí, tedy rodiny, v různých typech lokalit, vrstevnických skupin, společenských organizací, různých hnutí apod. Na základě této analýzy lze navrhnout určité pedagogické zásady, které budou přispívat k neutralizaci ohrožujících činitelů. Prakticky by se měly zabývat utvářením životního způsobu zdravé populace (primární prevence), ale současně vyhledávat lidi s potenciálně sociálněpatologickým jednáním (sekundární prevence). Jde především o činnost středisek prevence, protidrogových center, linek důvěry apod.“<sup>20</sup>*

---

<sup>17</sup> KRAUS, B. *Základy sociální pedagogiky*. Praha: Portál, 2008. 46 s.

<sup>18</sup> Cit. podle: BAKOŠOVÁ, Z. *Sociální pedagogika jako životná pomoc*. Bratislava: Univerzita Komenského, 2008. 51 s.

<sup>19</sup> Cit. podle: KRAUS, B. *Základy sociální pedagogiky*. Praha: Portál, 2008. 46 s.

<sup>20</sup> KRAUS, B. *Základy sociální pedagogiky*. Praha: Portál, 2008. 46 s.

## Terapeutická (kompenzační) funkce

*„Druhou oblast zájmu můžeme označit jako sociálněpedagogickou kompenzací, terapií, čímž máme na mysli výchovné (často převýchovné) působení v oblasti potřeb člověka a jejich uspokojování s cílem vyrovnávat nedostatky, které způsobily negativní vlivy prostředí. Jde o specifické přístupy ke lidem, kteří již jsou z hlediska fungování společnosti vážným problémem (trestaní, nepřizpůsobivý nebo jinak deviantně jednající jedinci), ale také k osobám nějak společensky znevýhodněným (nezaměstnaní, zdravotně postižení, sociálně slabí apod.). Tyto problémy se řeší v nápravných zařízeních, výchovných ústavech, léčebnách apod., ale také např. formou náhradní rodinné výchovy. Kompenzační činnost probíhá samozřejmě v propojení s dalšími disciplínami (psychoterapie, sociální práce, etopedie), podstatný je ovšem onen pedagogický akcent.“<sup>21</sup>*

Podle N. Huppertze a E. Schindlera se v sociální pedagogice rozlišují tyto funkce:

- pedagogická (snaha o optimální rozvoj osobnosti, utváření zdravého způsobu života),
- profylaktická (prevence jednotlivých deviací),
- kompenzační (aktivity směřující k vyrovnávání deficitů, např. z málo podnětného prostředí),
- korekční (činnosti týkající se populace umístěné ve vězeních, ústavech, domovech),
- tutoriální (pomoc těm, kteří se ocitli na okraji společnosti, a jejich ochrana, např. právní),
- strukturální (ovlivňování procesů, díky nimž se lidé začleňují do sociálních vrstev, např. v oblasti pracovní kvalifikace),
- distributivní (pomoc uprchlíkům a přistěhovalcům a práce s nimi)<sup>22</sup>

---

<sup>21</sup> KRAUS, B. *Základy sociální pedagogiky*. Praha: Portál, 2008. 46 - 47 s.

<sup>22</sup> KRAUS, B. *Základy sociální pedagogiky*. Praha: Portál, 2008. 47 s.

**Podle Krause lze specifika sociální pedagogiky nalézt ve vztahu k:**

- a. **objektu výchovy** – důraz je kladen na celé sociální skupiny (vrstevnické skupiny, hnutí apod.),
- b. **cílům výchovy** – jedná se především o spolupráci, vzájemnou pomoc, především „slabším“, směřování k demokratizaci a humanismu,
- c. **metodám a prostředkům** – vychovávaný není ovlivňován přímo, ale prostřednictvím podmínek, prostředí, režimu.<sup>23</sup>

Dle Hroncové a Hudecové lze konstatovat, že předmětem sociální pedagogiky jsou sociální aspekty výchovy a vývoje osobnosti. Je zaměřena na výchovu zejména u sociálně znevýhodněných skupin lidí, jak dětí a mládeže, tak i dospělých. Cílem je snaha o zlepšení společenských podmínek, v kterých vychovávaný žije.<sup>24</sup>

## 1.5 Socializace

*„Proces socializace není jen jednosměrným působením společnosti na jedince, nejde o pouhé přizpůsobování se, o přijímání požadavků dané společnosti, ale dochází ke vzájemnému působení a ovlivňování, k interakci mezi jedincem a společností, ve které žije. V rámci socializace se formuje celá osobnost, utváří se samostatná podstata člověka, a to v průběhu celého života, zvláště výrazně pak v období dětství. Zážitky a zkušenosti, které se vytvářejí v raných vztazích dítěte, získané v prvním období jeho života, jsou neobyčejně důležité, jelikož tvoří jakýsi zkušenostní základ, na který pak navazují další nové zkušenosti.“<sup>25</sup>*

*„Socializace je proces postupné přeměny člověka jako biologické bytosti v bytost společenskou, proces postupného začleňování se do dané společnosti, proces učení se v dané společnosti žít.“<sup>26</sup>*

Socializace je složitým a mnohostranným procesem, který zkoumá řada vědních disciplín – psychologie, sociologie, pedagogika a další. Socializace se prolíná do několika vědních disciplín. Psychologie se zaměřuje na utváření lidské osobnosti a psychiky, sociologie se opírá o tvrzení, že sociální bytostí se člověk nerodí, ale stává se jí v průběhu svého života.<sup>27</sup>

<sup>23</sup> Cit. podle: KRAUS, B. *Základy sociální pedagogiky*. Praha: Portál, 2008. 48 - 49 s.

<sup>24</sup> Cit. podle: KRAUS, B. *Základy sociální pedagogiky*. Praha: Portál, 2008. 49 s.

<sup>25</sup> HELUS, Z., HRABAL, V. ml. *Kapitoly z pedagogické a sociální psychologie*. 1. vyd., Praha: SPN, 1984. 66 s.

<sup>26</sup> KRAUS, B., SÝKORA, P. *Sociální pedagogika I*. Brno: BonnyPress, 2009. 16 s.

<sup>27</sup> Cit. podle: KRAUS, B., POLÁČKOVÁ, V. *Člověk – prostředí – výchova. K otázkám sociální pedagogiky*. Brno: Paido, 2001, 12 s.

Proces socializace dle Krause začíná osvojováním základních kulturních návyků, osvojování mluvené řeči a ztotožňováním se s rolí svého pohlaví. Je uskutečňována sociálním učením, zejména učením se sociálním rolím.<sup>28</sup>

Helus uvádí, že socializace probíhá:

- „Začleňováním člověka do mezilidských vztahů – zejména těch, v nichž nachází své místo, postavení, porozumění pro své snahy rozvíjet se, uplatňovat a smysluplně žít.
- Zapojováním člověka do společných činností – zejména těch, v nichž spolu s druhými realizuje společenství, spoluvytváří produkty, nachází uplatnění a realizuje vedle svých osobních cílů i cíle společné.
- Integrovaním člověka do společensko-kulturních poměrů – tzn. především do pospolitosti všech, kteří sdílí určité hodnoty a cíle, respektují určité zásady a uchovávají určité zvyklosti.“<sup>29</sup>

Socializace probíhá živelně a nahodile po celý život jedince, počínaje jeho narozením a konče smrtí. Každý jedinec má individuální dispozice k socializaci, tyto dispozice se rozvíjí v sociabilitu.<sup>30</sup>

Višňovský (2005) uvádí, že existuje pět základních mechanismů socializace:

1. sociální učení kladným nebo základním upevňováním,
2. napodobování a identifikace,
3. interiorizace a exteriorizace,
4. působení příkladů, vzorů a ideálů.<sup>31</sup>

---

<sup>28</sup> Cit. podle: KRAUS, B. *Základy sociální pedagogiky*. Praha: Portál, 2008, 60 s.

<sup>29</sup> HELUS, Z. *Sociální psychologie pro pedagogy*. Praha: Grada, 2007, 71 s.

<sup>30</sup> Cit. podle: KRAUS, B., SÝKORA, P. *Sociální pedagogika I*. Brno: BonnyPress, 2009. 25 – 26 s.

<sup>31</sup> Cit. podle: KRAUS, B., SÝKORA, P. *Sociální pedagogika I*. Brno: BonnyPress, 2009. 25 – 26 s.



## 1.6 Fáze socializace

Dle Heluse k postupnému utváření pojmu socializace docházelo v posledních osmdesáti letech ve 4 fázích, a to:

### 1. fáze

Období 20. – 40. let 20. století je často spojováno s pojmem enkulturace.<sup>32</sup> V první fázi socializace můžeme hovořit o přejímání kulturních zvyklostí dané společnosti. Byl prováděn výzkum, jehož cílem byla adaptace domorodců v Africe a Asii na kulturu kolonizátorů.

### 2. fáze

Obsah zůstává i nadále spojený s adaptací kultury. Cílem prováděného výzkumu bylo zkoumání adaptace přistěhovalců různých kultur, kteří přicházeli do Spojených států. S touto fází je spojován pojem subkultura – kdy někteří přistěhovalci netolerovaly kulturní zvyklosti majoritní společnosti a setrvali u své kultury.

### 3. fáze

Tato fáze je spojená s výzkumem psychických mechanismů a procesů. Socializací se rozumí proces učení, kdy se jedinec učí žít v podmínkách, které jsou dané socializujícím prostředím. Tato fáze je soustředěována na období dětství a mládí, kdy dochází k utváření osobnosti.

### 4. fáze (přelom 50. a 60. let minulého století)

Ve čtvrté fázi socializace se výzkumy zaměřují především na rané dětství.

Jedná se například o:

- interakci mezi matkou a dítětem,
- postavení dítěte v rodině,
- socializaci dítěte ve škole,
- vývoj osobnosti dítěte,
- vliv médií.<sup>33</sup>

---

<sup>32</sup> enkulturace – součástí socializace, nekulturní jedinec se stane součástí společnosti, jejíž kulturu přejímá. Jedná se o neukončený celoživotní proces.

<sup>33</sup> Cit. podle: HELUS, Z. *Sociální psychologie pro pedagogy*. Praha: Grada, 2007. 67 – 68 s.

## 1.7 Rodina a její prostředí

V procesu socializace plní rodina nezastupitelnou funkci, zejména protože socializace v převážné míře probíhá právě v rodině. K dobrému psychickému stavu a duševnímu rozvoji je zapotřebí, aby byly uspokojovány základní duševní potřeby. Tyto potřeby jedinec nemá jen v dětství, ale provázejí ho po celý život.<sup>34</sup>

Autoři Matějček a Langmeier vymezují rodinu jako: „*společenství, kde se sdílí čas, prostor, úzkost i naděje, kde se soužitím všichni „učí pro život“, kde všichni dávají i přijímají, kde formují svou osobnost a mají možnost zrát k moudrosti – a kde podstatnou složkou všebo je vzájemně sdílená a působená radost. A právě v tom je něco pro rodinu hluboce specifického: Je tu dána příležitost, aby toto společenství bylo společenstvím radosti.*“<sup>35</sup>

## 1.8 Funkce rodiny

Dle Heluse rodina plní vzhledem k dítěti tyto funkce:

- Rodinou jsou uspokojovány základní biologické i psychické potřeby, které dítě má v raných stádiích života. Pokud dítě nevyrostá ve stabilním prostředí, lidé kolem něj se neustále mění, jsou netrpěliví a nervózní, může dítě z toho pociťovat strach, spontánnost jeho projevů je velmi omezená.
- Rodina uspokojuje velmi důležitou potřebu, a to domova. Potřebu mít svého blízkého – matku, otce a identifikovat se s nimi. Dítě nechává své rodiče, aby se o něj starali a pečovali o něj. S tímto také souvisí potřeba dítěte vytvářet nové vztahy a zařadit se mezi lidi. Při nedostatečném uspokojování této potřeby může docházet k poruchám osobnosti a k poruše rozvoji osobnosti.
- Od nejútlejšího věku je dítěti rodinou nabízen tzv. akční prostor. Jedná se o prostor, kde se dítě aktivně realizuje a projevuje. Je mu tedy umožněn další rozvoj. Dítě zažívá pocit vlastního jednání, pocity, že něco zvládne. Prostřednictvím tohoto jednání, dochází ke sblížení s lidmi.

---

<sup>34</sup> Cit. podle: MATĚJČEK, Z., LANGMEIER, J. *Výpravy za člověkem*, 1. vyd., Praha: Odeon, 1981. 211 – 213 s.

<sup>35</sup> MATĚJČEK, Z., LANGMEIER, J. *Výpravy za člověkem*, 1. vyd., Praha: Odeon, 1981. 220 s.

- Prostřednictvím rodiny je dítě postupně seznámeno s materiálními věcmi, zařízením rodiny. Dítě se průběžně učí, že věci mají hodnoty a je potřeba opatrného zacházení a ochrany. To má pozitivní vliv na kultivaci vztahu k předmětnému, hmotnému světu.
- Významný podíl na uvědomování si sebe sám jako chlapce či dívky. Příkladem a nápomocí může být matka, otec, případně i zkušenost se sourozencem.
- Pomocí citů, například lásky otce k matce, na dítě působí vzory a příklady chování. Vcítuje se do nich, napodobuje a v druhém člověku vidí osobnost. Poté se samo snaží stát osobností, vcítit se a chápat druhého člověka.
- Rodina v dítěti zakládá vědomí zodpovědnosti, ohleduplnosti, povinnosti a úcty, pomocí zapojování dítěte do společných činností rodiny.
- Dítě se účastní nejen vztahů mezi rodiči, ale i prarodiči, a rodina tedy napomáhá k mezigeneračním vztahům a vede dítě k chápání lidí různého věku.
- Rodina v dítěti vytváří představu o společnosti a světě, prostřednictvím rodičů, prarodičů, sourozenců, příbuzných a přátel rodiny. Pokud rodina vytváří pevné zázemí, dítě se nebojí přijímat či odmítat svět, který je plný problémů a pokušení.
- Rodina je místem, kde se děti mohou svěřovat se svým trápením, požádat o pomoc. Je pro dítě útočištěm v tíživých situacích, které sílí v období nástupu do školy, kdy může nastat období neúspěchů a krizí.<sup>36</sup>

---

<sup>36</sup> Cit. podle: HELUS, Z. *Sociální psychologie pro pedagogy*. Praha: Grada, 2007. 149 – 151 s.

## Rozdělení rodin dle jejich funkčnosti

Dunovský rozlišuje čtyři typy funkčnosti rodiny, a to:

- funkční rodina – plně fungující rodina, nenarušená, je zabezpečen dobrý vývoj jedince,
- problémová rodina – v této rodině je výskyt méně závažných poruch, které nemají vliv na vývoj dítěte, rodina problémy dokáže řešit sama nebo s pomocí druhých,
- dysfunkční rodina – objevují se zde závažnější poruchy, buď ve všech funkcích rodiny, nebo v některých, je potřeba odborné péče,
- afunkční rodina – děti jsou ohroženy, poruchy velkého rozsahu, rodina neplní svoji funkci, řešení spočívá v umístění dítěte do náhradní rodinné péče.<sup>37</sup>

---

<sup>37</sup> Cit.podle: Dunovský in: Střelec, S., (ed.). *Studie z teorie a metodiky výchovy*. 1. vyd., Brno: MU, 2006. 114 s.

## 2. DĚJINY ČESKÉHO ŠKOLSTVÍ 18. A 19. STOLETÍ

### 2.1 Školské reformy u nás na přelomu 18. a 19. století

V polovině 18. století bylo školství evropských zemí na velmi nízké úrovni. Ředitelé (rektoři) škol neměli ani nižší univerzitní vzdělání a počet škol se zmenšoval. Ve školách městských, farních a pokoutních vyučovali nekvalifikovaní lidé – kostelníci, řemeslníci, dokonce i vysloužilí vojáci. Vyučovací pomůcky byly nedostatečné a dobrých učebnic se nedostávalo. Za největší a nejvýznamnější obrat v reformě škol můžeme pokládat období Marie Terezie a jejího syna Josefa II.<sup>38</sup>

Počátek a svůj vzor mělo lidové školství u nás, v německém školství. Osvícenci, válečné neúspěchy habsburské monarchie přičítali nedostatku vzdělání. A proto mělo právě školství sehrát v posílení absolutistické monarchie hlavní roli. V roce 1774 z ruského Slezska byl se svolením Bedřicha Velikého, Marii Terezii povolán školský reformátor Johann Ignaz von Felbiger, aby se postaral o reformu rakouského školství.<sup>39</sup>

### 2.2 Johann Ignaz von Felbiger (1724 – 1788)

*„Vystudoval teologii a svou pedagogickou proslulost si získal ve městě Sagan (Zahán). Přemýšlel jako přesvědčený přívrženec osvíceneckých i filantropických idejí o z kvalitnění školství a došel k názoru, že lidové vzdělání je možné pozdvihnout zavedením lepších vyučovacích přístupů, jestliže i učitel bude přiměřeně schopen podle nich vyučovat svěřené žáky. Jeho tzv. zaháňský neboli normální vyučovací způsob byl založen na poznání a pochopení písmačkové a tabulkové metody, již používal v Berlíně pedagog Johann Friedrich Hahn. Ovládal rovněž didaktiku pro elementární školy a byly mu známy názory německého pedagoga Resewitze, který propagoval vyučování základům řemesel na městských školách. Felbiger, který byl potěšen kladnými výsledky těchto vyučovacích postupů, vydal příkaz k zavedení nového školního řádu na zaháňské škole v r. 1761. Trval na pevných didaktických zásadách včetně hromadného vyučování žactva. Zavedl veřejné zkoušky po každém semestru. Zaháňský vyučovací způsob budil oprávněnou pozornost v Rakousku, kde rozvoj výrobních sil naléhavě vyžadoval i základní vzdělání pro pracovní síly v zemědělství i manufakturách. Proto se „zaháňská“ neboli normální metoda stala předmětem zájmu a studia v rakouských zemích, panovnice pochopila nutnost zavedení povinné školní docházky pro všechny děti (v Prusku zavedl Felbiger školní docházku od 5 do 12 let).“<sup>40</sup>*

<sup>38</sup> Cit. podle: ŠTVERÁK, V. *Stručné dějiny pedagogiky*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1987. 147 - 148 s.

<sup>39</sup> Cit. podle: SOMR, M. *Dějiny školství a pedagogiky*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1987. 152 s.

<sup>40</sup> SOMR, M. *Dějiny školství a pedagogiky*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1987. 152 - 153 s.

## 2.3 Všeobecný školní řád

*„Již 6. prosince 1774 mohl být vydán Všeobecný školní řád pro německé normální, hlavní a triviální školy ve všech císařsko-královských dědičných zemích. Obsahoval 79 paragrafů, hovořil o výchově chlapců i dívek, pro něž měly být zřizovány školy na vesnicích i ve městech. V jednotřídních nebo dvoutřídních školách triviálních (v sídle far nebo i filiálních kostelíků) se měly děti učit číst, psát, čtyřem základním úkonům početním s jednoduchou trojčlenkou, základům hospodaření a ve městech znalostem potřebným pro průmysl.“<sup>41</sup>*

Vyučovaly se předměty praktické povahy a učitelské vzdělání bylo také upraveno. Vznikaly elementární školy třech typů: školy triviální, školy hlavní a školy normální. Mládež do dvaceti let navštěvovala při triviálních školách dvě opakovací hodiny týdně na nedělních školách. Nerozvíjely se jen školy pro obyčejný lid, ale také gymnázia, která byla stejně jako ostatní výběrové střední školy určena k tomu, aby připravovala, zvláště děti buržoazie a úřednictva k intelektuální činnosti. Zatímco běžná škola pro lid je určena dětem z rodin manuálně pracujících. Hlavním vyučovacím předmětem bylo náboženství. Dále se zde učilo čtení, psaní, počítání a na venkově základům polního hospodaření, v městech pak věcem potřebným pro průmysl. Triviální školy byly buď české, nebo německé, avšak na některých panstvích byla němčina zavedena i na českých školách. Pokud to bylo možné, děvčata byla vyučována odděleně od chlapců. Porušování docházky nebylo hned z počátku sankcionováno, školní povinnost tedy nebyla zcela přesně určena.<sup>42</sup>

## 2.4 Povolání učitele

Učitelem se nemohl stát nikdo bez řádného vzdělání a vykonání odborné zkoušky. K přípravě učitelů od roku 1775, byly zakládány tzv. preparandie neboli preparandy. Budoucí učitelé skládali přijímací zkoušky a poté, po úspěšném vykonání této zkoušky se věnovali prohlubování znalostí z normální nebo hlavní školy v oblasti pedagogiky a didaktiky, mluvnici a pravopisu, zeměpisu a dějepisu, přírodopisu a přírodopytu (fyzika a chemie). Po absolvování tříměsíčního učitelského kurzu pro pomocníky škol městských

---

<sup>41</sup> SOMR, M. *Dějiny školství a pedagogiky*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1987. 153 s.

<sup>42</sup> Cit. podle: SOMR, M. *Dějiny školství a pedagogiky*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1987. 153 - 154 s.

byli budoucí učitelé podrobeni zkoušce před školním dozorcem. A až poté se mohli stát pomocníky na některé škole. Ten, kdo se chtěl stát samostatným učitelem a působil již na některé škole alespoň 1 rok a byl starší 20 let, musel u školního dozorce vykonat zkoušku z učitelské způsobilosti. V roce 1775 byla Felbigerem vydána příručka pro učitele Methodenbuch. Obsahovala metodické pokyny vyučování a školské předpisy. Roku 1777 byla příručka Methodenbuch přeložena do češtiny pod názvem Kniha metodní. Za počátek česky psané pedagogické literatury je tedy považováno až vydání výtahů z této příručky. Učební knihy pro školy byly zpočátku tištěny pouze ve Vídni. Změna nastala až spolu s Patentem Marie Terezie z 10. června 1775, kdy Školská komise pro Čechy získala „privilegium impressiorum“ – tedy právo tisku českých a německých školních knih.<sup>43</sup>

*„Dozor nad triviálními školami vykonával místní farář, po stránce hospodářské a administrativní místní školní dozorce. Tuto funkci vykonával na venkově zpravidla některý bohatý rolník. O školní dozor v celém okrese, včetně o dozor eventuálně hlavních škol, pečoval vikář nebo děkan. Byl povinen podávat zprávu zemské komisi, která ustanovovala dozorce v okresech, vydávala učitelům dekrety o zaměstnání, účastnila se zkoušek, dbala o dodržování školního řádu apod.“<sup>44</sup>*

## **Gerhard van Swieten (1700 – 1773)**

Holandský osvícenec, který byl osobním lékařem Marie Terezie. Stál za reformou univerzitního studia, kdy byly zavedeny nové učební osnovy, zřízeny katedry a postupně se začalo přednášet v německém jazyce. Důležitým faktem bylo to, že v roce 1791 na pražské univerzitě vznikla katedra českého jazyka, kterou vedl František Martin Pelcl.<sup>45</sup>

---

<sup>43</sup> Cit. podle: ŠTVERÁK, V. *Stručné dějiny pedagogiky*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1987. 149 - 150 s.

<sup>44</sup> SOMR, M. *Dějiny školství a pedagogiky*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1987. 154 s.

<sup>45</sup> Cit. podle: ŠTVERÁK, V. *Stručné dějiny pedagogiky*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1987. 154 s.

## 3. MÁLOTŘÍDNÍ ŠKOLA

### 3.1 Charakteristika málotřídních škol

Přestože je pojem málotřídní škola neboli málotřídka obecně jistě známý, je třeba tento pojem objasnit. Dále za nezbytné považuji přiblížit počátek vzniku málotřídních škol, uvést základní důvody existence málotřídek, jejich rozdělení a v neposlední řadě výhody a nevýhody málotřídek.

Průcha ve své knize *Alternativní školy a inovace vzdělávání*, za málotřídní školy považuje: „*takové základní školy, v nichž jsou alespoň v jedné třídě vyučování společně žáci z více ročníků*“.<sup>46</sup>

Autoři Musil a Sedláček řadí málotřídku mezi školy neúplně organizované a označují jí jako: „*školu, která má ve třídě buď všechny ročníky, nebo v každé třídě více než jeden ročník*“.<sup>47</sup>

„*Za málotřídní školu je označována taková škola, v jejíž alespoň jedné třídě jsou vyučování žáci více než jednoho ročníku*“.<sup>48</sup>

Pojem málotřídní škola není v českém zákonu vymezen a podle zákona č. 561/2004 Sb., málotřídní školu označujeme jako neúplně organizovaný typ, tedy málotřídky patří mezi základní školy, platí pro ně stejně předpisy jako pro školy plně organizované.

„*Málotřídní škola, stejně jako běžná základní škola je společenskou institucí, jejíž tradiční funkcí je poskytovat vzdělání žákům příslušných věkových skupin. I zde je podporován osobní a sociální rozvoj žáků a žáci jsou zde připravováni na svůj osobní, pracovní a občanský život*“.<sup>49</sup>

<sup>46</sup> PRŮCHA, J. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. Praha: Portál, 2004. 52 s.

<sup>47</sup> MUSIL, F., SEDLÁČEK, J. *Naše málotřídní školy. Příručka ke studiu a praxi*. Praha: SPN, 1964. 5 s.

<sup>48</sup> TRNKOVÁ, K., CHALOUPOVÁ, D., KNOTOVÁ, L. *Málotřídní školy v ČR*. Brno: Paido, 2010. 11 s.

<sup>49</sup> PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník. 6. vyd.* Praha: Portál, 2009. 52 s.



Dle autorky Kateřiny Trnkové existují dva důvody existence málotřídek ve školských soustavách:

**1. Historicky starší podoba málotřídek** – málotřídní školy vznikají především z důvodu, že síť škol je nedostatečná. Tato situace v Evropě nastala v 19. století a v I. polovině 20. století, kdy se vytvářela síť elementárních škol. Tato historicky, starší podoba málotřídních škol se zejména vyskytuje v méně vyspělých zemích a můžeme ji nalézt jak na venkově, tak i ve městě.

**2. Historicky mladší podoba málotřídek** – nalézt ji můžeme především v místech, kde je ve školním obvodu méně dětí. Dochází tedy k tomu, že není naplněna kapacita ročníku tak, aby mohlo dojít k vytvoření samostatné třídy.<sup>50</sup> Je tedy nutné spojit více ročníků dohromady a vyučovat společně. Tento typ málotřídních škol se objevuje zejména na venkově.<sup>51</sup>

### **Málotřídka jako škola venkovská**

Specifika málotřídní školy nalezneme jak v pedagogické činnosti, ale také v umístění na venkově. Dana Knotová (2010) vymezuje venkov jak prostor charakteristický: „*malou hustotou osídlení, menšími sídly, specifický svým architektonickým rázem a charakterem zástavby i určitým životním stylem, dále zaměstnaností do jisté míry svázanou se zemědělstvím a nepochybně také určitým sepeřím místních obyvatel s přírodou a krajinou.*“<sup>52</sup>

### **Málotřídní školy v období elementárních škol**

V důsledku zavedení povinné školní docházky, první školy, které byly na našem území i v Evropě zřizované, byly školy málotřídní.

To, že tedy celé elementární školství bylo organizováno jako málotřídní, bylo podmíněno i normou žáků připadajících na jednoho učitele. Při vyučování mohlo být v jedné třídě až 80 dětí na jednoho učitele, pokud počet žáků překročil 100, mohla být otevřena další třída a učitel byl poskytnut pomocník.<sup>53</sup>

---

<sup>50</sup> V České republice je minimální počet žáků ve třídě 17.

<sup>51</sup> Cit. podle: TRNKOVÁ, K., CHALOUPOVÁ, D., KNOTOVÁ, L. *Málotřídní školy v ČR*. Brno: Paido, 2010. 15 s.

<sup>52</sup> TRNKOVÁ, K., CHALOUPOVÁ, D., KNOTOVÁ, L. *Málotřídní školy v ČR*. Brno: Paido, 2010. 105 s.

<sup>53</sup> Cit. podle: ŠAFRÁNEK, J. *Školy české. Obraz jejich vývoje a osudů*. Praha: Matice Česká a Museum království českého. I. díl, 1913. 323 s.

## Málotřídní školy v Evropě

Málotřídní školy najdeme takřka všude v Evropě. Osvědčily se totiž jako organizační typ základní školy, který umožňuje dětem z venkovských obcí navštěvovat školu v místě bydliště nebo v jeho blízkosti. Osídlení Evropy má značně různorodý charakter, avšak většina evropských zemí má takové geografické oblasti, které nejsou hustě osídlené a zalidněné (ostrovy, fjordy, pohoří, ale i zemědělské oblasti). Zejména tam se udržují málotřídky. Jejich fungování však záleží nejen na velikosti dětské populace, ale i na vzdělávací politice daných zemí, která určuje, jak malé školy budou ze státních rozpočtů podporovány. Jak se celkově vyvíjí dětská populace na evropském venkově? O Evropě se dá říci, že její populace stárne, dětí se rodí méně, než v předchozích generacích a tento trend zasahuje i evropský venkov.<sup>54</sup>

### 3.2 Rozdělení málotřídních škol

Autor Tupý ve své knize uvádí následující rozdělení málotřídních škol z hlediska počtu tříd a ročníků:

#### 1) Jednotřídní škola

Výuka a výchova žáků v jednotřídní škole je velmi náročná. Učitel této školy je pedagogicky i sociálně izolován. Bývá pravidlem, že předměty ve všech ročnících vyučuje pouze jeden učitel. To je pro něj velmi náročné, ať už z hlediska náročnosti domácí přípravy, tak i z hlediska výuky samotné. Výhody málotřídek můžeme vidět ve výchovném působení.

#### Dále můžeme jednotřídní školy rozdělit:

- se dvěma ročníky,
- se třemi ročníky,
- se čtyřmi ročníky,
- s pěti ročníky.

---

<sup>54</sup> Cit. podle: TRNKOVÁ, K., CHALOUPOVÁ, D., KNOTOVÁ, L. *Málotřídní školy v ČR*. Brno: Paido, 2010. 77 s.

## 2) Dvoutřídní škola

V této škole vyučují dva učitelé a odpadá zde problém sociální a pedagogické izolovanosti, kterou nalezneme v jednotřídní škole.

**Dále můžeme dvoutřídní školy rozdělit:**

- se třemi ročníky,
- se čtyřmi ročníky,
- s pěti ročníky.

## 3) Trojtřídní škola

Tyto školy jsou velmi podobné školám plně organizovaným, protože vyučováno je zde nejvýše ve dvou odděleních. Vyučování ve trojtřídní škole, je pokládáno za méně náročné.

**Dále můžeme trojtřídky rozdělit:**

- se čtyřmi ročníky,
- s pěti ročníky.

## 4) Čtyřtřídní škola

V České republice v současnosti nalezneme nejvíce škol dvoutřídních s pěti ročníky. Naopak nejméně u nás nalezneme čtyřtřídní málotřídky. Více, jak 70 % z celkového počtu, tvoří školy s otevřenými pěti třídami prvního stupně.<sup>55</sup>

---

<sup>55</sup> Cit. podle: TUPÝ, K. *K didaktickým problémům málotřídních škol*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1979. 58 – 60 s.

### 3.3 Didaktické zásady

*„Didaktické zásady jsou obecné požadavky, které v souladu se základními zákonitostmi výuky a s výchovnými a vzdělávacími cíli určují její charakter.“<sup>56</sup>*

Přehled didaktických zásad dle Kalhousa a Obsta:

- Zásada komplexního rozvoje osobnosti žáka,
- Zásada vědeckosti,
- Zásada individuálního přístupu k žákům,
- Zásada spojení teorie s praxí,
- Zásada uvědomělosti a aktivity,
- Zásada názornosti,
- Zásada soustavnosti a přiměřenosti.<sup>57</sup>

#### **Zásada komplexního rozvoje osobnosti žáka**

Rozvoj osobnosti žáka je jednou z úloh vzdělávání. Učitel, ať už záměrně, nebo nahodile rozvíjí osobnosti žáků. Autorky Nelešovská a Spáčilová uvádí, že je nutné rozvíjet tři složky osobnosti žáka, a to: kognitivní (poznávací), afektivní (postojové) a psychomotorické. Učitel by tedy měl volit takové výukové metody, aby docházelo k rozvíjení těchto složek osobnosti.<sup>58</sup>

#### **Zásada vědeckosti**

Tato zásada je spjata především s učitelem a jeho povinností se celoživotně vzdělávat, tedy obnovovat své znalosti a vědomosti.

Autorky Nelešovská a Spáčilová se k této zásadě vyjadřují takto: *„v primární škole si žáci osvojují jen základy věd (tj. pravdivé, vědecky prokázané poznatky) ve zjednodušené podobě, zpracované didakticky přiměřeně pro jejich věk.“<sup>59</sup>*

#### **Zásada individuálního přístupu k žákům**

*„Učitel by měl individuální zvláštnosti žáků dobře poznat a řídit učení žáků tak, aby každý z nich měl možnost pocítit radost z úspěchu v učební činnosti.“<sup>60</sup>*

<sup>56</sup> KALHOUS, Z., OBST, O. *Školní didaktika*. Praha: Portál. 2002. 268 s.

<sup>57</sup> KALHOUS, Z., OBST, O. *Školní didaktika*. Praha: Portál. 2002. 269 s.

<sup>58</sup> Cit. podle: NELEŠOVSKÁ, A., SPÁČILOVÁ, H. *Didaktika primární školy*. Olomouc, 2005. 146 s.

<sup>59</sup> NELEŠOVSKÁ, A., SPÁČILOVÁ, H. *Didaktika primární školy*. Olomouc, 2005. 147 s.

<sup>60</sup> KALHOUS, Z., OBST, O. *Školní didaktika*. Praha: Portál. 2002. 270 s.

### **Zásada spojení teorie s praxí**

U této zásady je podstata naplněna v případě, kdy prostředky a obsah vyučování odpovídá aktuálním potřebám společnosti.<sup>61</sup>

### **Zásada uvědomělosti a aktivity**

Nelešovská a Spáčilová ve své literatuře uvádějí, že: „*Žák si má být vědom smyslu a významu činností, které ve škole vykonává. Musí rozumět tomu, co a proč se učí. Aktivitou rozumíme aktivní zapojení celé žákovy osobnosti do procesu učení, tzn. rozumové, citové a volní.*“<sup>62</sup>

### **Zásada názornosti**

S touto zásadou je spjat náš velký český pedagog Jan Ámos Komenský, který také zastával názor, že žáci by měli probíranou látku vnímat co nejvíce smysly.<sup>63</sup>

### **Zásada soustavnosti a přiměřenosti**

„*Přiměřenost spočívá v tom, že obsah a rozsah učiva odpovídá věkovým zvláštnostem žáků.*“<sup>64</sup>

Soustavnost je neodmyslitelnou součástí vzdělávacího procesu. Učivo je žákům podáváno postupně, od jednoduššího po složitější. Výuka musí být přizpůsobena žákům podle jejich věku a schopností. Učitel žákům stanovuje určitá pravidla, podle kterých je poté hodnotí.<sup>65</sup>

Domnívám se, že všechny zde zmíněné didaktické zásady jsou v málotřídních školách plněny stejně kvalitně jako ve školách plně organizovaných. Například u zásady individuálního přístupu k žákům vidím u málotřídních škol značnou výhodu. A to především z důvodu rodinného prostředí školy, kdy učitel zná své žáky velmi dobře a může tedy individuálně přistupovat ke každému zvlášť. Další výhodou spatřuji v tom, že venkovské školy mají většinou ve třídách nižší počet žáků, než je tomu ve školách městských a tudíž učitel se může více času věnovat jednotlivci.

---

<sup>61</sup> Cit. podle: NELEŠOVSKÁ, A., SPÁČILOVÁ, H. *Didaktika primární školy*. Olomouc, 2005. 142 s.

<sup>62</sup> NELEŠOVSKÁ, A., SPÁČILOVÁ, H. *Didaktika primární školy*. Olomouc, 2005. 143 s.

<sup>63</sup> OPATŘIL, S. *Pedagogika pro učitelství prvního stupně základní školy*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství. 1985. 95 s.

<sup>64</sup> OPATŘIL, S. *Pedagogika pro učitelství prvního stupně základní školy*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství. 1985. 97 s.

<sup>65</sup> Cit. podle: NELEŠOVSKÁ, A., SPÁČILOVÁ, H. *Didaktika primární školy*. Olomouc, 2005. 143 s.

### 3.4 Specifika málotřídních škol

*„Školy v malých obcích nemívají snadný život. Velice často se potýkají s nízkým počtem žáků a tím pádem s finančními problémy. Ne vždy jim zřizovatel může (nebo chce) zajistit dostatečné materiální zázemí. Rodiče s utkvělou představou, že odpovídající vzdělání může dát jejich potomkům vyhradně městská škola, tak dostávají do rukou argumenty, na které čekali.“<sup>66</sup>*

*„Cílem primárního vzdělávání je přirozenou formou, získávat a vytvářet si správné návyky, sociální dovednosti a postoje.“<sup>67</sup>*

Aby mohl být vyvrácen mýtus o tom, že se dětem v málotřídních školách dostává méně kvalitního vzdělání než ve školách plně organizovaných, zabýval se Průcha porovnáním výsledků žáků málotřídek a žáků v běžných školách.

Po provedeném výzkumu uvedl že: *„mezi kombinovanými třídami a klasickými třídami nejsou zjišťovány významné rozdíly ve vzdělávacích výsledcích dosahovaných žáky.“<sup>68</sup>*

Ze zahraničních zkušeností vyplývá, že málotřídky napomáhají ke zvyšování sociální kooperace mezi žáky. Žáci málotřídních škol se častěji ocitají v situacích, kdy musí být ohleduplnější k ostatním žákům a kdy jsou více vedeni ke vzájemné spolupráci. Aby nedocházelo k rušení v jedné ze skupin, musí žáci pracovat ohleduplně a samostatně.

Jako bezpochyby důležitou funkci málotřídních škol je považováno to, že působí jako kulturní a společenské centrum dané obce. Tuto funkci je zapotřebí neustále posilovat.<sup>69</sup>

### 3.5 Pozitiva a negativa málotřídních škol

*„Práce v málotřídkách je náročná, ale současně krásná. V ní má učitel nejlepší možnost ověřit si svoje pedagogické schopnosti. V těchto školách by měli působit jen ti učitelé, kteří v nich chtějí působit a nevidí v této práci jen jakousi „přechodnou stanicí“ anebo překlenutí času, než se jim podaří přestoupit na plně organizovanou školu. Bobužel, i taková bývá skutečnost.“<sup>70</sup>*

---

<sup>66</sup> ŠTEFFLOVÁ, J. *Šance pro venkovské školy. Učitelské noviny*. Praha: Gnosis s.r.o., 2009. Ročník 112, číslo 41. 12 s.

<sup>67</sup> NELEŠOVSKÁ, A., SPÁČILOVÁ, H. *Didaktika primární školy*. Olomouc, 2005. 23 s.

<sup>68</sup> PRŮCHA, J. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. Praha: Portál. 2001. 94 s.

<sup>69</sup> Cit. podle: PRŮCHA, J. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. Praha: Portál. 2001. 94 - 95 s.

<sup>70</sup> PETLÁK, E. *Malotřídní škola*. 1. vyd. Bratislava: Metodické centrum, 1998. 71 s.

Z pedagogického hlediska málotřídní školy splňují všechny předpoklady plnohodnotného, všestranně rozvíjejícího vyučování. Budovy málotřídních škol jsou především malé a přehledné. Žáci se znají se všemi učiteli a ostatními pedagogickými i nepedagogickými pracovníky. Protože prostředí málotřídní školy je rodinné a všichni se znají, mohou se žáci lépe adaptovat, než žáci navštěvující velkou školu. Děti se tedy ve škole mohou cítit jako doma.<sup>71</sup>

Přesto podle Průchy je nutné upozornit na to, že ne v každé rodině jsou vztahy dobré a ideální. Třída s menším počtem žáků se stává nevýhodou pro tzv. jedince, který se ocitne v roli „slabšího žáka“. Zároveň je ale pravidlem, že právě v málotřídce se tyto nepříznivé jevy podaří odhalit již v úplném počátku a rychle tedy na zjištěné skutečnosti reagovat.<sup>72</sup>

Dle Petláka k pozitivům výchovy dětí navštěvujících málotřídní školu můžeme zařadit i běžné pravidelné cesty do školy a ze školy. Žák málotřídní školy, oproti žákovi, který navštěvuje městskou školu je zde v neustálém kontaktu s přírodou.<sup>73</sup>

Žák, který navštěvuje větší městskou školu může být stresován již pouhou cestou do městské školy. A to už jen z důvodu obavy, že mu například autobus ujede, nebo nastoupí do špatného.<sup>74</sup>

Jako další výhodu, ať už z pedagogického i psychologického hlediska můžeme uvést věkovou smíšenost dětí. Mladší žáci mohou vzhlížet ke starším žákům a během vyučování pochytit informace, které jsou určeny pro starší žáky.

Třídy jsou početně malé, učitel se tedy může mnohem více věnovat jednotlivci a žáci se mohou více verbálně projevat. Ve třídě s menším počtem žáků je snadno dosažuté vzájemné tolerance a sounáležitosti, také je v ní lépe udržitelná kázeň, než ve třídách s větším počtem žáků. Tomuto faktu napomáhá samostatná práce, kdy jsou žáci učitelem neustále zaměstnáni.<sup>75</sup>

---

<sup>71</sup> Cit. podle: TRNKOVÁ, K., CHALOUPOVÁ, D., KNOTOVÁ, L. *Málotřídní školy v ČR*. Brno: Paido, 2010. 159 s.

<sup>72</sup> Cit. podle: PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál, 2009. 306 s.

<sup>73</sup> Cit. podle: PETLÁK, E. *Malotriedna škola*. 1. vyd. Bratislava: Metodické centrum, 1998. 8 - 9 s.

<sup>74</sup> Cit. podle: MUSIL, F., SEDLÁČEK, J. *Naše málotřídní škola – příručka ke studiu a praxi*. Praha, 1964. 73 s.

<sup>75</sup> Cit. podle: TRNKOVÁ, K., CHALOUPOVÁ, D., KNOTOVÁ, L. *Málotřídní školy v ČR*. Brno: Paido, 2010. 160 s.

### 3.6 Současná úskalí málotřídních škol

Často se můžeme setkat se dvojitým pohledem na málotřídní školu. Je na ní pohlíženo jako na přehledné, malé a ideální místo pro první setkání dítěte se vzděláváním. Málotřídní škola se jeví jako škola s rodinnou atmosférou, a to nejen z důvodu menší početnosti dětí ve třídě, ale také proto, že v málotřídní škole jsou vyučováni žáci různého věku a dochází zde k vytváření jiných sociálních vazeb, než v běžných školách. Na straně druhé je na málotřídní školu pohlíženo dosti kriticky, a to zejména v ekonomické rovině, kdy jsou považovány za málo efektivní. Hovoří se zde o materiálních a finančních nákladech, které jsou oproti plně organizované škole vyšší.<sup>76</sup>

Jako problémový mezník při navštěvování málotřídní školy Petlák uvádí tzv. „období přechodné“, kdy žák z málotřídní školy přechází na školu plně organizovanou.<sup>77</sup>

Ze známého rodinného prostředí málotřídní školy se žák ocitá ve zcela neznámém prostředí, a tedy se dostává i do neznámých situací. Žák tedy opouští známé prostředí školy, učitele a některé spolužáky. Výraznou změnou je i doprava do školy, zvykání si na nové učitele, spolužáky a na nový způsob vyučování. Tato nově vzniklá situace může být pro jedince velmi stresujícím obdobím.<sup>78</sup>

Podle autora Petláka je sociální adaptace velmi náročná a dobrá sociální pozice v nové škole je složitý a dlouhodobý proces. Někdy k úspěšné adaptaci může žákovi z málotřídní školy pomoci žák z vyššího ročníku, se kterým navštěvovali stejnou školu.

Kolektiv žáků v málotřídní škole a plně organizované škole je zcela odlišný. Děti z málotřídní školy, rozdíl mezi sebou řeší změnou pravidel. Oproti tomu děti z plně organizovaných škol utváří malé skupinky podle svých zájmů, názorů. A tedy stát se členem některé ze skupin je poměrně složité. Významnou roli v utváření postojů, návyků a sociálních vztahů tedy hraje velikost prostředí školy.<sup>79</sup>

Trnková upozorňuje na fakt, že výuka na málotřídní škole, sociální vztahy a organizace školy je zcela odlišná od plně organizovaných škol, a přesto se této problematice z hlediska pedagogického výzkumu nevěnuje žádná pozornost. Je opomíjeno i to, že školy se

<sup>76</sup> Cit. podle: EMMEROVÁ, K. *Málotřídní školy v současném prostředí českého venkova*. In *Studia Pedagogica*. Brno: MU, 2000. 14 s.

<sup>77</sup> Cit. podle: PETLÁK, E. *Malotriedna škola*. Bratislava: Metodické centrum, 1998. 69 s.

<sup>78</sup> Cit. podle: VOMÁČKA, J. *Málotřídní školy, nástín pedagogické problematiky*. Liberec: 1995. 23 s.

<sup>79</sup> Cit. podle: PETLÁK, E. *Malotriedna škola*. Bratislava: Metodické centrum, 1998. 6 s.



smíšenými třídami tvoří součást školské sítě stejně, jako plně organizované školy. Přece jen je na málotřídce vyučováno podle stejných učebnic a učebních osnov jako na běžné škole. Žáci by neměli mít pocit, že jsou znevýhodněni tím, že navštěvují menší venkovskou školu. Ukazuje se, že se žáci setkávají s různým sociálním chováním, tedy i s různými sociálními vztahy.<sup>80</sup>

## **Shrnutí výhod a nevýhod spojených s málotřídní školou**

V porovnání s výukou na plně organizované škole, bývají pedagogická pozitiva málotřídních škol především spojena se skupinovou výukou. Učitel, který vyučuje v málotřídce musí zvládat zaměstnat žáky všech ročníků ve třídě tak, aby se vzájemně nerušili. Málotřídní školy tak zvyšují sociální kooperaci mezi žáky. Což znamená, že jsou žáci málotřídních škol mnohem častěji, než žáci v běžné základní škole, vedeni ke vzájemné spolupráci a respektu k ostatním spolužákům.

Jako další pozitivum je důležité uvést to, že málotřídní škola zastává významné kulturně-spoolečenské postavení. Učitelé, žáci a málotřídní škola přispívají k rozvoji obce a ke kulturnímu životu.

Dle Emmerové lze definovat specifické rysy málotřídních škol takto:

- Díky malé početnosti žáků se učitel může více věnovat jednotlivým žákům.
- Výukovou v málotřídní škole jsou žáci častěji vedeni k rozvoji komunikace a vzájemné spolupráci.
- Sounáležitost – děti se znají s učiteli a ostatními pracovníky, v plně organizovaných školách tomu tak nebývá. Je tomu i naopak, že učitel zná všechny žáky. Ve věkově smíšených třídách se mladší děti mohou učit od starších.
- Vztahy v učitelském kolektivu jsou bližší a otevřenější.
- Učitelé obvykle znají zázemí žáků a jejich rodičů, častější kontakt s rodiči žáků.
- Příprava a samotná výuka je pro učitele velice náročná, na náročnost práce není připraven ani studiem na vysoké škole.<sup>81</sup>

---

<sup>80</sup> Cit. podle: TRNKOVÁ, K., CHALOUPKOVÁ, L., KNOTOVÁ, D. *Pedagogičtí pracovníci na málotřídních školách izolovaní/ nequalifikovaní*. In *Studia Pedagogica*, Brno: MU, 2006. 12 s.

<sup>81</sup> Cit. podle: EMMEROVÁ, K. *Málotřídky v současném prostředí českého venkova*. In *Studia Pedagogica*. Brno: MU, 2000. 46 s.

## Nevýhody málotřídní školy

- Za největší nevýhodu je považována skutečnost, že z ekonomického hlediska je provoz s menším počtem žáků nákladnější než provoz běžné základní školy. Tento fakt je hlavním argumentem pro rušení málotřídních škol.
- Druhou nevýhodou je to, že vyučování v málotřídní škole klade na učitele speciální nároky a zajisté i potřebu zkušeností. Bohužel není s málotřídkami počítáno a budoucí učitelé málotřídek jsou na vysokých školách připravováni stejně jako učitelé plně organizovaných škol.

Výtka k učitelům málotřídních škol zaznívá z úst učitelů plně organizovaných škol, a to ve smyslu: „že jejich bývalý žáci jsou méně obratní a nepřesně komunikují. Jinými slovy, že byli nedostatečně připraveni na dialogicko-socializační vztahy, které jsou nezbytné pro efektivní osvojování učiva. Často bývají podobné výhrady považovány za jakousi daň, která je spojena s prací v odděleních na málotřídní škole. Většinou jde však o problém hlubší povahy. Bývá v něm opomenuta s venkovským prostředím úzce spojená dichotomie omezeného a rozvinutého jazykového kódu. Ten vzniká a upevňuje ve struktuře dětské osobnosti na základě forem a kvality komunikace mezi rodiči, dítětem a bezprostředním sociálním okolím. V koncepci málotřídní školy je nezbytné věnovat rozvíjení řečových aktivit stálou pozornost. Je nutné také odstraňovat u vesnických dětí bariéry neadekvátní sebereflexe, které se negativně projevují zejména při přechodu do vyšších ročníků plně organizované školy.“<sup>82</sup>

---

<sup>82</sup> VOMÁČKA, J. *Málotřídní školy*. Liberec: Technická univerzita, 1995. 57 s.

## **4. PRAKTICKÁ ČÁST – SOCIÁLNÍ A PEDAGOGICKÉ PŮSOBENÍ MÁLOTŘÍDNÍCH ŠKOL**

Hlavními cíli bakalářské práce je, pojednat o současném stavu málotřídních škol, průzkumem prověřit, zda má veřejnost předsudky vůči málotřídním školám a jaké má představy o vyučování v málotřídních školách. Dále je v práci pojednáno o tom, zda jsou rodiče dětí, kteří navštěvují málotřídku spokojeni se vzděláváním svého dítěte.

### **STANOVENÍ HYPOTÉZ:**

HYPOTÉZA Č. 1: Veřejnost, která nemá dostatek informací o málotřídní škole, raději pro své děti volí školu plně organizovanou

HYPOTÉZA Č. 2: Rodiče, jejichž děti navštěvují málotřídní školu, mají na tento typ vzdělávání pozitivnější názor, než zaměstnanci KrÚ.

HYPOTÉZA Č. 3: Více, než 50% zaměstnanců KrÚ se bude přiklánět k názoru, že v málotřídní škole je menší výskyt sociálně patologických jevů, než v běžné základní škole.

HYPOTÉZA Č. 4: Nikdo ze zaměstnanců KrÚ, by své dítě nepřihlásil do málotřídní školy.

HYPOTÉZA Č. 5: Zaměstnanci KrÚ vnímají sociální vliv málotřídních škol daleko méně, než rodiče, jejichž děti málotřídku navštěvují.

## 4.1 Charakteristika zkoumaných vzorků

**Vzorek A** - výzkum byl prováděn v průběhu školního roku 2010/2011 s rodiči, jejichž děti navštěvují málotřídní školu v Jihomoravském kraji. Jedná se o Základní školu Moravské Bránice a Základní školu Drnovice.

### **ZŠ Moravské Bránice**

Základní školu lze charakterizovat jako školské zařízení málotřídního typu se čtyřmi ročníky ve dvou třídách. V první třídě jsou vyučováni žáci prvních a druhých ročníků, celkem se jedná o čtyři žáky prvního ročníku a osm žáků ročníku druhého. Druhou třídu navštěvují žáci třetího a čtvrtého ročníku, celkem je to osm žáků třetího ročníku a čtyři žáci čtvrtého ročníku. Ředitelkou školy je Mgr. Milada Kudelová.

Škola je příspěvkovou organizací a jejím zřizovatelem je obec Moravské Bránice. Součástí školy je také mateřská škola, školní družina a školní jídelna.

Škola v Moravských Bránicích existuje od roku 1758, navštěvovalo jí tehdy 44 dětí. V roce 1807 návštěvnost klesla na 28 žáků a škola na více jak 40 let zanikla. Děti musely navštěvovat triviální školu v Dolních Kounicích. Znovu byla škola otevřena v roce 1850, protože nebyla vhodná budova k vyučování, vyučovalo se v soukromých domech. Prostory byly malé a stísněné a tak se muselo vyučovat na dvě směny.

Nová školní budova, která po několika přestavbách slouží dodnes, byla postavena v roce 1854. V letech 1939 – 1945, kdy toto období můžeme označit jako „dobu nesvobody“, učitelé se i přes složitou situaci snažili dát žákům co nejvíce vědomostí a připravit je na život. Po roce 1945 se škola úspěšně rozvíjela a získala diplom od Ministerstva školství jako nejuspěšnější škola na okrese Brno – venkov. Ve školním roce 1955/56 navštěvovalo školu již 131 žáků a jednalo se o největší počet žáků za dobu existence školy. V pozdějších letech se počet žáků snižoval a ve školním roce 1977/78 školu navštěvovalo pouze 53 žáků a byla organizována jako dvojtřídní s prvním až čtvrtým ročníkem. Roku 1993/94 byla zřízena školní družina.<sup>83</sup>

---

<sup>83</sup> <http://zsmorbrance.sweb.cz/>

## **Základní škola a mateřská škola Drnovice**

Jedná se o sloučenou mateřskou školu se třemi odděleními a trojtřídní málotřídní školu. V první třídě jsou vyučováni žáci prvního ročníku, kterých ve školním roce 2010/2011 bylo celkem 16. Druhou třídu navštěvují žáci druhého a třetího ročníku, celkem se jedná o 8 žáků druhého ročníku a 13 žáků třetího ročníku. V poslední třídě je 9 žáků čtvrtého a 10 žáků pátého ročníku.

Ředitelem školy je Mgr. Jan Přichystal.

Stejně jako Základní škola Moravské Bránice je i Základní škola v Drnovicích příspěvkovou organizací a jejím zřizovatelem je obec Drnovice.

Součástí školy je mimo mateřskou školu, také školní jídelna a školní družina.

Ze školní kroniky se můžeme dočíst, že první vyučování v Drnovicích bylo až v roce 1860, a to především v zimních měsících. Škola byla jednotřídní a navštěvovalo ji až 140 dětí. V roce 1888 podala obec žádost o zřízení druhé třídy. Žádosti bylo vyhověno a žáci druhé třídy byli vyučováni v prostorách opuštěného pivovaru. Dnes se na tomto místě nachází kulturní dům obce Drnovice. 5. listopadu roku 1911 byla postavena nová školní budova a společně s ní zahájena výuka ve dvou třídách. Roku 1912 byla škola rozšířena na trojtřídní. Až v druhé polovině 50. letech byla škola modernizována – vodovod, topení, nové sociální zařízení a také školní kuchyně a jídelna. K málotřídní škole v Drnovicích se připojila Základní škola ve Voděradech, a tak vznikla čtyřtřídní škola s úplným prvním stupněm. Od 1.9.2009 se píše novodobá historie školy, a to především z důvodu sloučení Mateřské školy a Základní školy v jeden subjekt.<sup>84</sup>

**Vzorek B** - výzkum prováděn na Krajském úřadě Jihomoravského kraje mezi zaměstnanci.

## **Charakteristika Jihomoravského kraje**

Jihomoravský kraj vznikl s platností zákona č. 347/1997 Sb., o vytvoření vyšších územních samosprávných celků a o změně ústavního zákona české národní rady č. 1/1993 Sb., dne 1.1.2000. Jihomoravský kraj se nachází v jihovýchodní části České republiky, hraničí s Rakouskem a Slovenskem. Území kraje je rozčleněno na 7 okresů, a to: Blansko, Brno-město, Brno-venkov, Břeclav, Hodonín, Vyškov a Znojmo. V Jihomoravském kraji se nachází celkem 673 obcí, z toho 49 obcí je městem a 40 obcí městysem.

---

<sup>84</sup> <http://www.zsdrnovice.cz/>

Kraj je samostatně spravován orgány kraje, které jsou:

- Zastupitelstvo kraje,
- Rada kraje,
- Hejtman kraje,
- Krajský úřad.

**Zastupitelstvo kraje** – rozhoduje ve věcech, které patří do samostatné působnosti a ve věcech přenesen působnosti pouze v případě stanovených zákonem. Zastupitelstvo kraje se skládá z 65 členů.

**Rada kraje** – je výkonným orgánem ve věcech samostatné působnosti, odpovídá zastupitelstvu.

**Hejtman kraje** – je volený zastupitelstvem, zastupuje kraj navenek a za výkon své funkce odpovídá zastupitelstvu.

**Krajská úřad** – plní úkoly samostatné působnosti, které jsou uloženy zastupitelstvem a radou a přenesenou působností. Výjimku tvoří úkoly, které jsou zákonem svěřeny zastupitelstvu a radě. Tvoří jej ředitelka a zaměstnanci zařazení do Krajského úřadu. Základ tvoří odbory, které se dále člení na oddělení.<sup>85</sup>

---

<sup>85</sup> [www.kr-jihomoravsky.cz](http://www.kr-jihomoravsky.cz)

## 4.2 Analýza a interpretace výsledků výzkumu

Celkem bylo rodičům dětí, které navštěvují výše zmíněné málotřídní školy v Jihomoravském kraji rozesláno 80 dotazníků (vzorek A) a 100 dotazníků bylo rozesláno kolegům z Krajského úřadu Jihomoravského kraje (vzorek B).

Z těchto odeslaných dotazníků se vyplněných vrátilo:

- 63 dotazníků pro rodiče dětí z málotřídních škol, což činí 78,75 % z celkového počtu rozeslaných dotazníků,
- 90 dotazníků pro kolegy z Krajského úřadu Jihomoravského kraje, což činí 90 % z celkového počtu rozeslaných dotazníků.

## Otázka č. 1

### a) dotazník pro zkoumaný vzorek A

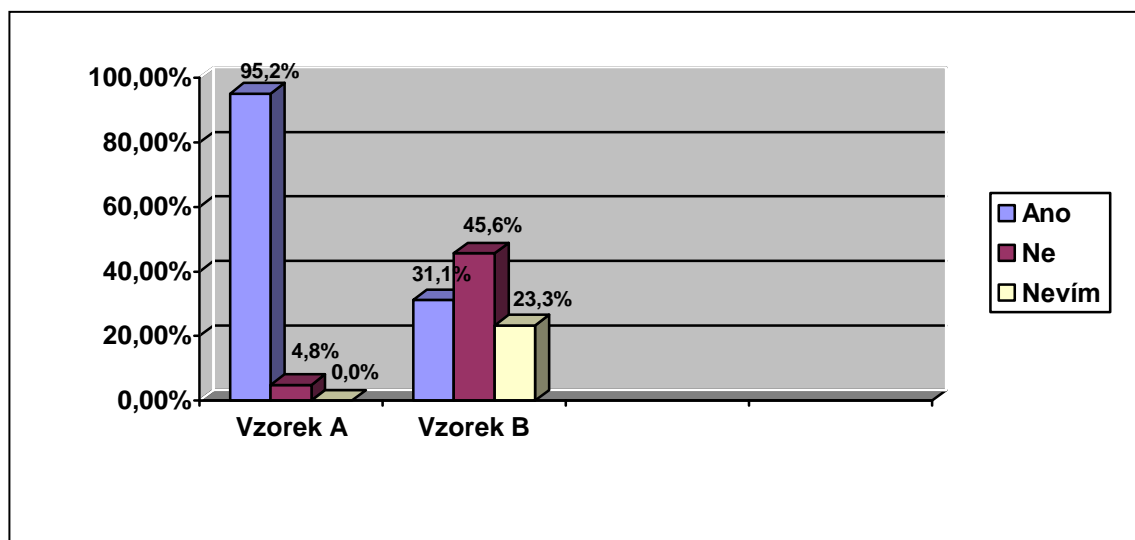
Struktura vyučování v málotřídní škole je stejná, jako v běžné základní škole.

Odpověď	Počet respondentů	Vyjádření v %
Ano	60	95,2
Ne	3	4,8
Nevím	0	0,0

### b) dotazník pro zkoumaný vzorek B

Struktura vyučování v málotřídní škole je stejná, jako v běžné základní škole.

Odpověď	Počet respondentů	Vyjádření v %
Ano	28	31,1
Ne	41	45,6
Nevím	21	23,3



Tato otázka byla do dotazníku použita, aby bylo možné zjistit, jaké mají respondenti ponětí o obsahu výuky v málotřídní škole.

S tvrzením, že struktura vyučování v málotřídní škole je stejná, jako výuka na běžné základní škole se v dotazníku ztotožnilo z řad rodičů (Vzorek A) 60 respondentů, což je 95,2 %.



Lze předpokládat, že rodiče jsou se strukturou seznámeni především proto, že jejich dítě tuto školu navštěvuje. K zamyšlení by mohla být odpověď 3 rodičů, (4,8%), kteří odpověděli, že obsah vyučování není stejný.

Stejná otázka byla položena v dotazníku pro pracovníky Krajského úřadu Jihomoravského kraje, dále jen zaměstnanci KrÚ, (vzorek B), kdy celých 41 respondentů (45,6%) odpovědělo, že struktura vyučování není stejná. Domnívám se, že na tuto otázku bylo negativně odpovězeno především v důsledku špatné informovanosti veřejnosti o výuce na málotřídce. Necelá čtvrtina respondentů (23,3%) zaměstnanci KrÚ odpověděla, že neví, zda je výuka na málotřídní škole stejná jako v běžné základní škole.

## Otázka č. 2

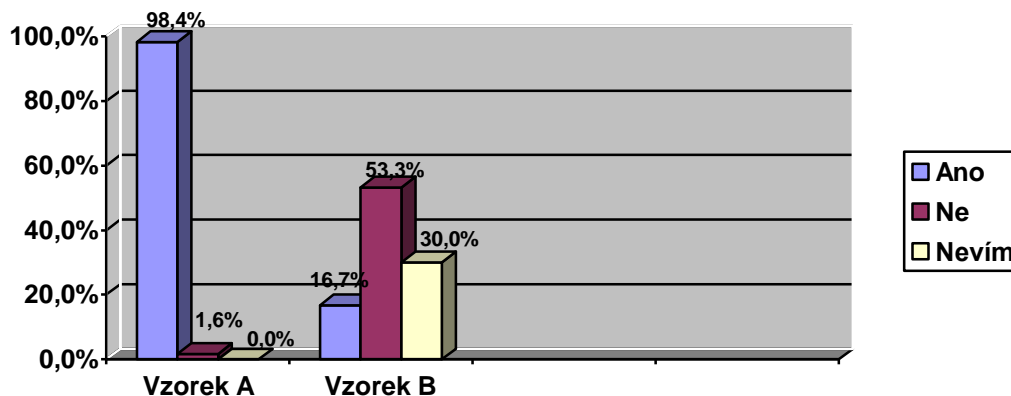
### Málotřídní škola vzdělává stejně kvalitně, jako škola plně organizovaná.

#### a) dotazník pro zkoumaný vzorek A

Odpověď	Počet respondentů	Vyjádření v %
Ano	62	98,4
Ne	1	1,6
Nevím	0	0,0

#### b) dotazník pro zkoumaný vzorek B

Odpověď	Počet respondentů	Vyjádření v %
Ano	15	16,7
Ne	48	53,3
Nevím	27	30,0



Druhá otázka v dotazníku navazuje na první otázku a je s ní úzce spjata. Otázka, která se týká kvality výuky, byla do dotazníku zařazena především proto, že často slyšíme o tom, že kvalita vzdělání v málotřídní škole je velmi nízká. Dle mého názoru se jedná jen o jeden z několika předsudků vůči málotřídce.

Z grafu je patrné, že většina rodičů (98,4%) je toho názoru, že málotřídky kvalitně vzdělávají. Opačný názor zastávají zaměstnanců KrÚ, kdy se přiklání k tomu, že výuka není stejné kvality více než polovina dotázaných (53,3%). V procentuálním vyjádření se nejedná o zanedbatelný počet, a proto by bylo vhodné se tomuto zjištění v budoucnu věnovat podrobnějším zkoumáním. Dále je z uvedeného patrné, že 30% zaměstnanců KrÚ neví, zda je výuka stejné kvality.

### Otázka č. 3

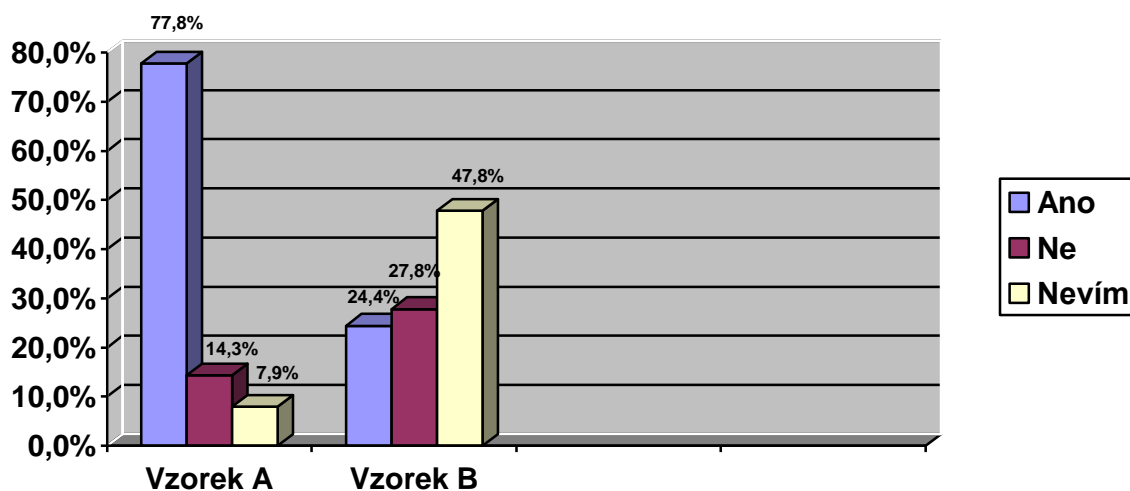
**Učitel v málotřídní škole se v hodině dostatečně věnuje všem žákům.**

a) dotazník pro zkoumaný vzorek A

Odpověď	Počet respondentů	Vyjádření v %
Ano	49	77,8
Ne	9	14,3
Nevím	5	7,9

**b) dotazník pro zkoumaný vzorek B**

Odpořed'	Počet respondentů	Vyjádřeni v %
Ano	22	24,4
Ne	25	27,8
Nevím	43	47,8



To, zda se učitel dostatečně věnuje všem svým žáků, můžeme považovat za jeden z nejdůležitějších aspektů ve vyučování. Častým problémem v městských základních školách, bývá právě nedostatečná pozornost učitele ke svým žákům. Dle mého názoru se tento nedostatek objevuje především díky většímu počtu žáků ve třídě. Učitel, tedy nemá prostor, individuálně se věnovat každému žákovi.

V dotazníku tedy byla dána rodičům, jejichž děti navštěvují málotřídni školu a zaměstnancům KrÚ, možnost, vyjádřit se k tvrzení, zda se učitel v málotřídni škole, dostatečně věnuje všem svým žákům.

Porovnáme-li údaje, které se týkají rodičů a zaměstnanců KrÚ, zjistíme, že převážná část (77,8%) rodičů, souhlasí s dostatečným věnováním pozornosti. Bohužel, v dotazníku pro zaměstnance KrÚ, s tímto tvrzením souhlasilo pouze 22 respondentů (24,4%) a také lze konstatovat, že skoro polovina zaměstnanců KrÚ (47,8%) vůbec neví, jak s tímto tvrzením naložit.

#### Otázka č. 4

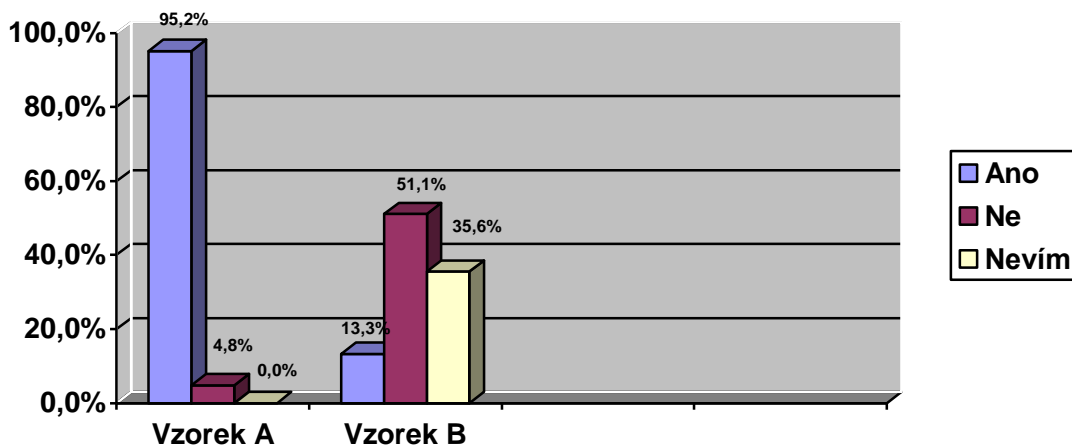
Učitel málotřídky zná rodiče, rodinné zázemí, rodinné prostředí svých žáků.

a) dotazník pro zkoumaný vzorek A

Odpověď	Počet respondentů	Vyjádření v %
Ano	60	95,2
Ne	3	4,8
Nevím	0	0,0

b) dotazník pro zkoumaný vzorek B

Odpověď	Počet respondentů	Vyjádření v %
Ano	12	13,3
Ne	46	51,1
Nevím	32	35,6



Pozitivum můžeme vidět v tom, že jsou učitelé málotřídek s rodiči v mnohem častějším kontaktu a mohou tak snadněji řešit případné problémy. Jako další pozitivum můžeme uvést to, že se rodiče mohou zapojit do různých mimoškolních aktivit, a to třeba vypomáhat jako dozor na školních výletech nebo při organizaci školních akcí.

Téměř 95% rodičů, souhlasí s faktem, že učitel zná velmi dobře rodinné poměry žáka. Polovina zaměstnanců KrÚ (51%) je přesvědčena, že učitel rodinné poměry nezná.

### Otázka č. 5

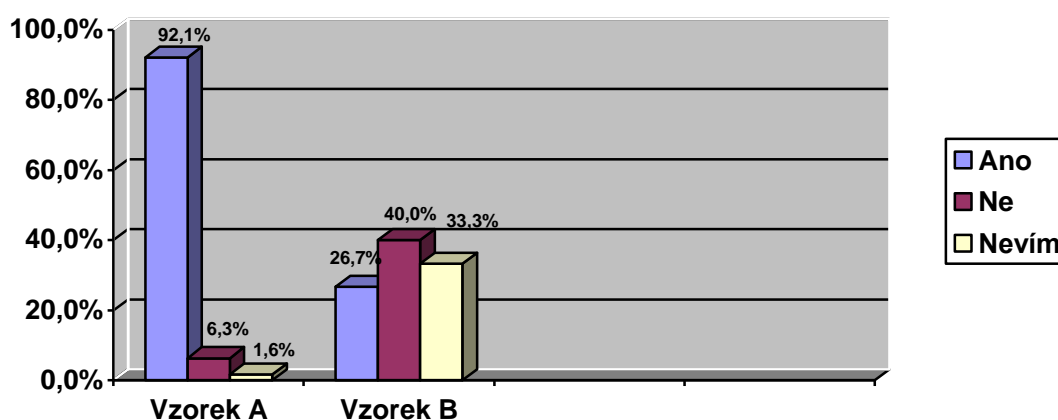
Myslíte si, že příprava a samotné vyučování, je pro učitele v málotřídní škole více náročné než pro učitele v běžné základní škole.

#### a) dotazník pro zkoumaný vzorek A

Odpověď	Počet respondentů	Vyjádření v %
Ano	58	92,1
Ne	4	6,3
Nevím	1	1,6

#### b) dotazník pro zkoumaný vzorek B

Odpověď	Počet respondentů	Vyjádření v %
Ano	24	26,7
Ne	36	40,0
Nevím	30	33,3



Práce učitelů málotřídek je jistě specifická a určitě velmi náročná. Proti plně organizované škole, lze náročnost vidět především v tom, že učitel musí mít neustále připravenou práci pro všechny ročníky ve třídě. Tuto odlišnost a náročnost z řad rodičů spatřuje 58 respondentů (92,1%), ze zaměstnanců KrÚ je to pouze 24 respondentů (26,7%). Naopak 4 rodiče (6,3%) zastávají názor, že vyučování v málotřídce je stejně náročné, jako ve škole plně organizované. K tomuto názoru se přiklání i 40% zaměstnanců KrÚ.

### Otázka č. 6

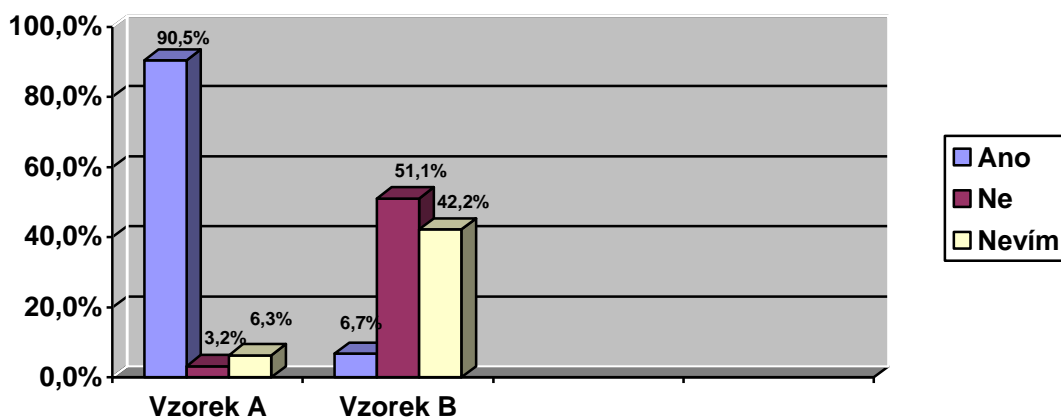
V málotřídní škole jsou žáci více vedeni ke vzájemné spolupráci a toleranci než žáci v běžné škole.

#### a) dotazník pro zkoumaný vzorek A

Odpověď	Počet respondentů	Vyjádření v %
Ano	57	90,5
Ne	2	3,2
Nevím	4	6,3

#### b) dotazník pro zkoumaný vzorek B

Odpověď	Počet respondentů	Vyjádření v %
Ano	6	6,7
Ne	46	51,1
Nevím	38	42,2



Tuto skutečnost v prováděném dotazníku potvrdilo 57 rodičů (90,5%) a pouze 6 (6,7%) zaměstnanců KrÚ. Velkým překvapením, bylo zjištění, že 46 zaměstnanců KrÚ (51,1%) se domnívá, že ke vzájemné toleranci a spolupráci jsou vedeni žáci málotřídky stejně jako žáci plně organizované školy.

Ve výzkumu, který byl provedený Valachovou v roce 2004 mezi všemi krajskými zastupiteli a náhodně vybranými starosty obcí, ve kterých se nachází málotřídky, celých 100 %

dotázaných starostů potvrdilo, že žáky vedou k větší samostatnosti právě málotřídky. Dále starostové poukázali na větší možnost individuálního přístupu a lepší kolektiv na málotřídní škole. Tyto skutečnosti potvrzují i někteří učitelé plně organizovaných škol, na které žáci z málotřídek přestupují.<sup>86</sup>

### Otázka č. 7

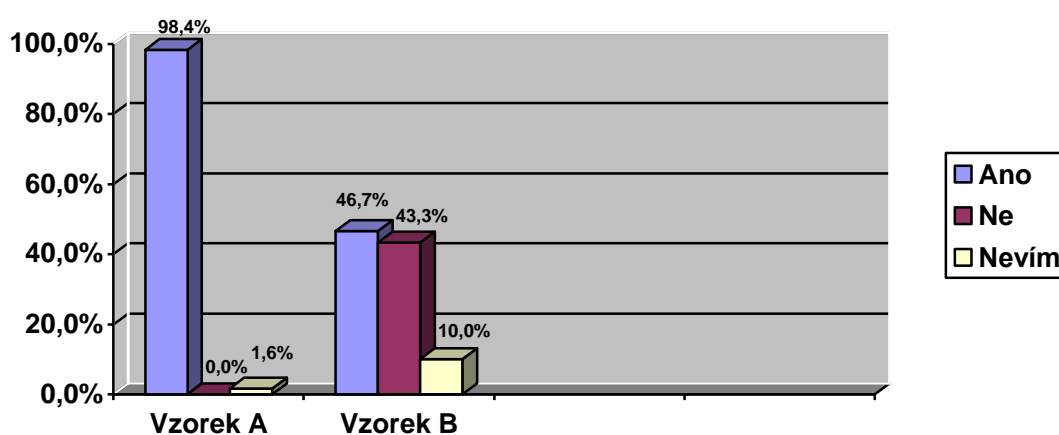
**V málotřídní škole je rodinné prostředí a žáci se vzájemně znají s pedagogickým i nepedagogickým personálem.**

a) dotazník pro zkoumaný vzorek A

Odpověď	Počet respondentů	Vyjádření v %
Ano	62	98,4
Ne	0	0,0
Nevím	1	1,6

b) dotazník pro zkoumaný vzorek B

Odpověď	Počet respondentů	Vyjádření v %
Ano	42	46,7
Ne	39	43,3
Nevím	9	10,0



<sup>86</sup> Cit. podle: VALACHOVÁ, P. *Málotřídní školy – minulost a současnost*. Učitel'ské noviny. 2005, ročník 108, č. 10, 16 s.

Málotřídní školu můžeme v podstatě brát jako velkou rodinu. Žáci mají často k učitelům blízký osobní vztah, důvěřují jim a mohou se se svými problémy svěřovat právě jim. Rodič v některých případech o problému dítěte ani nemusí vědět, tedy nemůže svému dítěti ani pomoci. A proto, díky rodinnému prostředí ve škole, kde se nic neutají, může být problém objeven včas.

Vyhodnocení této otázky je velmi zajímavé, celkem 42 zaměstnanců KrÚ (46,7%), potvrzuje rodinné prostředí školy, z rodičů pak 98,4%. Záporně se k této otázce nevyjádřil žádný z rodičů a z řad pracovníků KrÚ 39 respondentů (43,3%).

### Otázka č. 8

**Doprava žáka do málotřídní školy, je méně náročná a stresující, než doprava žáka do běžné základní školy, která se nachází ve vzdálenějším a větším městě.**

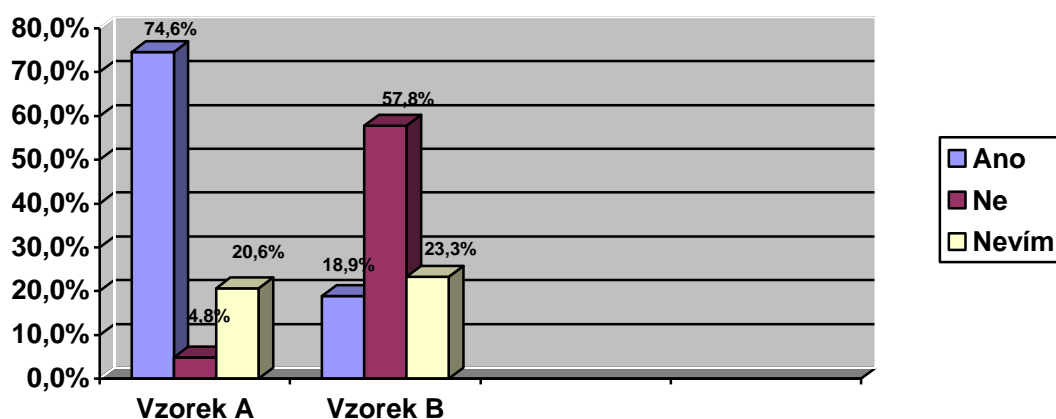
#### a) dotazník pro zkoumaný vzorek A

Odpověď	Počet respondentů	Vyjádření v %
Ano	47	74,6
Ne	3	4,8
Nevím	13	20,6

#### b) dotazník pro zkoumaný vzorek B

Odpověď	Počet respondentů	Vyjádření v %
Ano	17	18,9
Ne	52	57,8
Nevím	21	23,3





Přikláním se k názoru, že doprava může být skutečně pro žáka velmi stresující. Žáka, který dojíždí do vzdálenější školy, může například stresovat brzké ranní vstávání, nevhodná návaznost spojů do místa, kde se škola nachází. Dalším negativním faktorem je jistá finanční zátěž pro rodinný rozpočet.

K tomuto názoru se z dotazovaných přiklání 47 rodičů (74,6%) a 17 zaměstnanců KrÚ (18,9%). S tímto názorem naopak nesouhlasí 3 rodiče (4,8%) a 52 zaměstnanců KrÚ (57,8%).

### Otázka č. 9

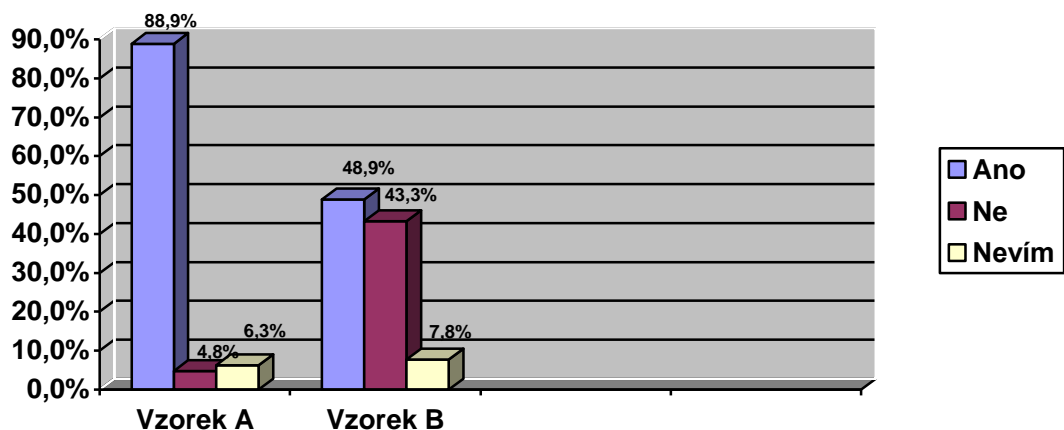
**V málotřídní škole je menší výskyt sociálně patologických jevů (drogy, šikana), než v běžné škole.**

a) dotazník pro zkoumaný vzorek A

Odpověď	Počet respondentů	Vyjádření v %
Ano	56	88,9
Ne	3	4,8
Nevím	4	6,3

b) dotazník pro zkoumaný vzorek B

Odpověď	Počet respondentů	Vyjádření v %
Ano	44	48,9
Ne	39	43,3
Nevím	7	7,8



Na základě této otázky, bylo u dotazovaných zjišťováno, zda předpokládají, že v málotřídní škole je menší výskyt sociálně patologických jevů, než ve škole plně organizované. Z odpovědí vyplývá, že 56 rodičů (88,9%) a 44 zaměstnanců KÚ (48,9%) si myslí, že ano. U 3 rodičů (4,8%) a 39 zaměstnanců KrÚ (43,3%) je názor opačný.

### Otázka č. 10

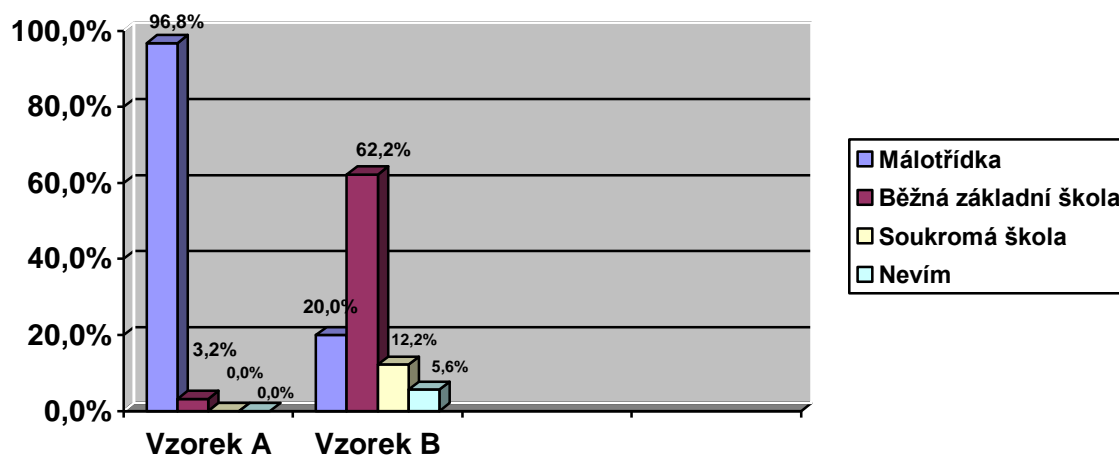
**Kdybych měl/a možnost volby, mé dítě by navštěvovalo:**

#### a) dotazník pro zkoumaný vzorek A

Odpověď	Počet respondentů	Vyjádření v %
Málotřídku	61	96,8
Běžnou základní školu	2	3,2
Soukromou školu	0	0,0
Nevím	0	0,0

#### b) dotazník pro zkoumaný vzorek B

Odpověď	Počet respondentů	Vyjádření v %
Málotřídku	18	20,0
Běžnou základní školu	56	62,2
Soukromou školu	11	12,2
Nevím	5	5,6



Tato otázka byla do dotazníku zařazena z důvodu zjištění oblíbenosti málotřídnic škol u rodičů a veřejnosti. Potvrdila se skutečnost, že rodiče, jejichž děti navštěvují málotřídnic školu, preferují právě tento typ školy a veřejnost dává přednost škole plně organizované, tedy běžné základní škole.

Z dotazníku vyplynulo, že 61 rodičů (96,8%) by své dítě přihlásilo do školy málotřídnic. Překvapením pro mě bylo zjištění, že ze zaměstnanců KrÚ by se k navštěvování málotřídnicy přiklánělo pouze 18 respondentů (20%). Běžnou základní školu by preferovali 2 rodiče (3,2%) a 5 zaměstnanců KrÚ (62,2%). Soukromou školu nezvolil žádný z rodičů, avšak by jí volilo 11 zaměstnanců KrÚ (12,2%).

## 4.3 Dílčí závěr

Z vyhodnocení výsledků dotazníkového výzkumu lze učit na základě stanovených hypotéz tyto závěry:

### **H1: verifikována**

„Veřejnost, která nemá dostatek informací o málotřídní škole, raději pro své děti volí školu plně organizovanou.“

Konstatování o verifikaci je možné potvrdit výsledkem odpovědí na otázku č. 10 (Kdybych měl/a možnost volby, mé dítě by navštěvovalo). Přestože by alespoň 20 % zaměstnanců KrÚ pro své dítě volilo málotřídku, stále by 62,2 % dotázaných dalo přednost škole plně organizované.

### **H2: verifikována**

„Rodiče, jejichž děti navštěvují málotřídní školu, mají na tento typ vzdělávání pozitivnější názor, než zaměstnanci KrÚ.“

Tuto hypotézu lze verifikovat na základě všech odpovědí z dotazníků. Z odpovědí je zřejmé, že rodiče, mají opravdu pozitivnější názor, než zaměstnanci KrÚ. Domnívám se, že je to z důvodu neinformovanosti veřejnosti o průběhu vyučování, vztazích, výhodách málotřídních škol.

### **H3: falzifikována**

„Více, než 50% zaměstnanců KrÚ se bude přiklánět k názoru, že v málotřídní škole je menší výskyt sociálně patologických jevů, než v běžné základní škole“. Necelá polovina (48,9%) z výše zmíněných respondentů, předpokládá na málotřídní škole menší výskyt sociálně patologických jevů, než v běžné základní škole.

### **H4: falzifikována**

„Nikdo ze zaměstnanců KrÚ, by své dítě nepřihlásil do málotřídní školy“.

Konstatování o falzifikaci lze potvrdit tím, že 20% zaměstnanců KrÚ by pro své dítě málotřídní školu volilo.

### **H5: verifikována**

„Zaměstnanci KrÚ vnímají sociální vliv málotřídních škol daleko méně, než rodiče, jejichž děti málotřídku navštěvují“.

Tuto hypotézu lze potvrdit na základě výsledků odpovědí u otázek č. 4, 6, 7, 8, 9.

U otázky č. 4 – 95,2% rodičů souhlasí s faktem, že učitel zná velmi dobře rodinné poměry žáka. U odpovědí zaměstnanců KrÚ se ke stejnému názoru přiklání pouze 13,3 % respondentů.

U otázky č. 6 – 57% rodičů souhlasí s tím, že málotřídní školy vedou žáky ke vzájemné spolupráci a toleranci více, než školy plně organizované. S výše uvedeným souhlasí pouze 6,7% zaměstnanců KrÚ a nesouhlasí více než 50% respondentů.

U otázky č. 7 - kdy se dotazují na rodinné prostředí, úzké vztahy žáků s veškerým personálem málotřídní školy lze uvést, že 98,4 % rodičů a 46,7 % zaměstnanců KrÚ s tvrzením souhlasí.

U otázky č. 8 – 74,6% rodičů a 18,9% zaměstnanců KrÚ souhlasí s tím, že doprava žáka do málotřídky v blízkosti bydliště je méně stresující, než doprava žáka, který dojíždí do vzdálenější školy.

U otázky č. 9 – jsem se tázala na menší výskyt sociálně patologických jevů v málotřídní škole, než v běžné základní škole. 88,9% rodičů souhlasí, 48,9% zaměstnanců KrÚ také souhlasí.

Z odpovědí na otázky, je zřejmé, že rodiče vliv málotřídních škol vnímají podstatně více, než zaměstnanci KrÚ.

## ZÁVĚR

Předložená bakalářská práce se především zabývá pozitivním sociálním vlivem málotřídních škol, které u nás nalezneme zejména na venkově. A také možnými předsudky společnosti vůči tomuto vzdělávacímu zařízení.

Socializace v celém lidském životě sehrává velmi důležitou roli. Jedná se o neuvědomělý, nahodilý, nikdy nekončící proces a je ovlivňován prostředím, ve kterém se odehrává. Za významného činitele tohoto procesu lze označit výchovu. Jedná se o záměrné, všestranné působení na jedince, který je tímto připravován na společenský život a plnění společenských úkolů.

Škola děti pouze nevzdělává, jak si mylně myslí mnoho lidí, ale i vychovává. Je zřejmé, že základy našich osobností, sociálních dovedností, jsou nejprve utvářeny v rodině, ale později je to právě škola, která tuto rodinnou výchovu doplňuje. Právě ve škole vznikají pro děti nové situace, a to například první sociální komunikace se spolužáky a chápání učitele jako autority. Prostředí školy a rodiny je v jistých směrech velmi odlišné. V rodině je dítě středem pozornosti, milováno, aniž by dosahovalo konkrétních výsledků. Ale ve škole není všechna pozornost věnována právě jemu. Na dítě je pohlíženo především skrze hodnocení, musí si vybojovat své místo v kolektivu, neustále udržovat a rozvíjet sociální vztahy se spolužáky a učiteli.

Ve škole děti tráví poměrnou část ze dne, a proto by se prostředí školy mělo, co nejvíce přibližovat rodinnému prostředí a výchova v rodině a ve škole by ideálně měla být jednotná. Dle mého názoru se právě vzdělávání a výchova v málotřídních školách tomuto ideálu přibližuje, ne-li jej splňuje. Dodnes se spekuluje o kvalitě vzdělávání v málotřídní škole a o její ekonomické neefektivnosti. Ale zastávám názor, že úroveň vzdělávání na málotřídkách je přinejmenším stejně kvalitní, jako na škole plně organizované. Mnohdy bychom možná mohli hovořit i o kvalitě vyšší. Ve třídě, kde jsou děti smíšených ročníků, tedy různých věkových skupin, mají žáci více prostoru k tomu, aby se projevíli, jsou vedeni k samostatné práci a vzájemné spolupráci. Tyto skutečnosti se pozitivně projevují v žákových studijních výsledcích a celkovém vztahu vůči vzdělávání.

Dotazníkové šetření mezi rodiči, jejichž děti navštěvují málotřídní školu a zaměstnanci Krajského úřadu Jihomoravského kraje, potvrdilo, že málotřídní škola stále sehrává v očích rodičů významnou roli při vzdělávání dětí. Při porovnávání výsledků dotazníkového šetření u dvou skupin respondentů je zřejmé, že mnohem pozitivnější názor na málotřídní školu mají právě rodiče, jejichž děti tento typ školy navštěvují.

Výsledky dotazníkového šetření také poodhalily další dílčí otázky, kterými by bylo vhodné se nadále a podrobněji zabývat. Zajímavé by mohlo být podrobnější šetření s dětmi, které navštěvují málotřídní školu a s učiteli, kteří vyučují na málotřídce.

Závěrem bych ráda dodala, že zpracování bakalářské práce, která se zabývá málotřídními školami, pro mě byla velkým přínosem a ráda bych také poděkovala všem svým respondentům, kteří mi prostřednictvím dotazníku sdělili své názory na málotřídní školu.

## Resumé

Bakalářská práce se zabývá málotřídními školami, které jsou neodmyslitelnou součástí českého školského systému. Cílem práce je nejen vymežit základní charakteristiku málotřídních škol a sociální pedagogiky, ale zejména pojednat o pozitivěch a současném vlivu málotřídních škol.

V první kapitole je pojednáno o vědním oboru sociální pedagogika, o počátcích sociální pedagogiky a neposlední řadě o procesu socializace, který je nahodilým, jedinečným procesem ve vývoji jedince. V této kapitole je také zmíněna rodina a její rozdělení z hlediska funkčnosti.

Ve druhé kapitole je stručně nastíněno české školství v období 18. a 19. století, zejména školské reformy za Marie Terezie a Josefa II. Johann Ignaz von Felbiger, který vydal první příručku pro učitele, Methodenbuch, z češtiny – Kniha metodní. Tato kniha je považována za počátky česky psané literatury.

Třetí, poslední kapitola teoretické části pojednává o výhodách, které jsou spojeny s vyučováním na málotřídní škole. Porovnáme-li výuku v plně organizované škole a v málotřídní škole, nalezneme pedagogická pozitiva málotřídních škol především ve skupinové výchově. Učitel málotřídní školy musí vyučování přizpůsobit tak, aby zaměstnal všechny žáky a nedocházelo ke vzájemnému rušení. Málotřídní školy tedy zvyšují sociální kooperaci mezi žáky (vzájemná spolupráce, respekt a ohleduplnost k ostatním spolužákům).

Ve čtvrté kapitole je prováděno dotazníkové šetření ve dvou málotřídních školách, a to Moravské Bránice a Drnovice. Na dotazníkové otázky odpovídali rodiče dětí, kteří navštěvují málotřídní školu. Druhou skupinou respondentů byli kolegové z Krajského úřadu Jihomoravského kraje, kteří posloužili jako respondenti veřejnosti.

Pomocí dotazníkového šetření byly verifikovány (potvrzeny) či falzifikovány (vyvráceny) stanovené hypotézy. Při vyhodnocení dotazníků a porovnávání odpovědí obou skupin respondentů, vyplynulo, že pozitivnější názor, mají právě rodiče, jejichž děti tento typ školy navštěvují a zaměstnanci se potýkají s jistými předsudky vůči málotřídním školám.



## **Anotace**

Bakalářská práce pojednává o sociálně pedagogickém působení málotřídních škol. Zabývá se procesem socializace, charakterizuje specifika tohoto vzdělávání a v neposlední řadě, výhody a možná úskalí existence málotřídních škol.

Praktická část, která vychází z dotazníkového šetření, srovnává názor rodičů, jejichž dítě navštěvuje málotřídní školu a názor zaměstnanců Krajského úřadu Jihomoravského kraje na vzdělávání v málotřídních školách.

Zjištěné skutečnosti, potvrzují, že se právě výše zmínění zaměstnanci potýkají s jistými předsudky vůči málotřídkám.

## **Anotation**

The bachelor work deals with social and educational activities od few-classes school. It deals with the socialization process, characterized by the specifics of the training and last but not least, the advantages and possible pitfalls of the existence od few-classes school. The practical part, which is based on survey, compares the views of parents whose child attends a few-classes school and staff view South Moravian Regional Office for Education in the few-classes school. Findings of fact, confirm that the above-mentioned employees face certain prejudices against few-classes school.

## **Klíčová slova**

Málotřídní škola, socializace, venkov, malá škola, žák, učitel.

## **Keywords**

Few-classes school, socialization, countryside, small class, pupil, teacher.

# Seznam použité literatury a informačních zdrojů

## Knižní publikace

1. BAKOŠOVÁ, Z. *Socialna pedagogika. Vybrané problémy*. Bratislava: Univerzita Komenského, 1994, 80 s. ISBN 80-223-0817-X
2. BAKOŠOVÁ, Z. *Sociálna pedagogika jako životná pomoc*. Bratislava: Univerzita Komenského, 2008, 251 s. ISBN 978-80-969944-0-3
3. DUNOVSKÝ, J. *Dítě a poruchy rodiny*. Praha: Avicenum, 1986, 139 s.
4. EMMEROVÁ, K. *Málotřídky v současném prostředí českého venkova*. In *Studia Pedagogica*. Brno: MU, 2000, ISBN 80-210-2310-4
5. GALLA, K. *Úvod do sociologie výchovy: její vznik, vývoj a problematika*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1967, 176 s.
6. GRULICH, B. *Nová praxe našich málotřídních škol s menším počtem tříd*. Praha: 1954.
7. HELUS, Z. *Sociální psychologie pro pedagogy*. Praha: Grada, 2007, 280 s. ISBN 978-80-247-1168-3
8. HRONCOVÁ, J., HUDECOVÁ, A., MATULAYOVÁ, T. *Sociálna pedagogika a sociálna práca*. Banská Bystrica: Pedagogická fakulta univerzity Mateja Bela, 2000, 300 s. ISBN 80-8055-476-5
9. JEDLIČKA, R., KLÍMA, P., et al. *Děti a mládež v obtížných životních situacích*. Praha: Themis, 2004, 480 s. ISBN 80-7312-038-0
10. KALHOUS, Z., OBST, O. *Školní didaktika*. Praha: Portál, 2002, 447 s. ISBN 80-7178-253-X
11. KOŘÍNEK, M. *K problematice našich málotřídních škol*. Praha: Pedagogická orientace, 1994.
12. KRAUS, B., POLÁČKOVÁ, V. *Člověk – prostředí – výchova. K otázkám sociální pedagogiky*. Brno: Paido, 2001, 199 s. ISBN 80-7315-004-2
13. KRAUS, B. *Základy sociální pedagogiky*. Praha: Portál, 2008, 216 s. ISBN 978-80-7367-383-3
14. KRAUS, B., SÝKORA, P. *Sociální pedagogika I*. Brno: BonnyPress, 2009, 106 s.
15. MATĚJČEK, Z., LANGMEIER, J. *Výprava za člověkem*. Praha: Odeon, 1981, 218 s.

16. MUSIL, F. *Organizace a formy vyučování na málotřídních školách*. Praha: 1958.
17. MUSIL, F., SEDLÁČEK, J. *Naše málotřídní škola – příručka ke studiu a praxi*. Praha: 1964, 199s.
18. NELEŠOVSKÁ, A., SPÁČILOVÁ, H. *Didaktika primární školy*. Olomouc: 2005, 254 s. ISBN 80-244-1236-5
19. OPATRIL, S. *Pedagogika pro učitelství prvního stupně základní školy*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1985, 206 s.
20. PETLAK, E. *Malotriedna škola*. Bratislava: Metodické centrum, 1998, 76 s. ISBN 80-88796-71-7
21. PRŮCHA, J., WALTEROVÁ E., MAREŠ J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 1995, 292 s.
22. PRŮCHA, J. *Vzdělávání a školství ve světě*. Praha: Portál, 1999, 317 s. ISBN 80-7178-290-4
23. PRŮCHA, J. *Alternativní školy a inovace ve vzdělání*. Praha: Portál, 2001, 144 s. ISBN 80-7178-977-1
24. PRŮCHA, J. *Česko – anglický pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2005, ISBN 80-86078-50-2
25. PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál, 2009, 481 s. ISBN 80-7178-631-4
26. PRŮCHA, J. *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, 2009, ISBN 978-80-7367-546-2
27. PŘÍHODA, V. *Problém málotřídních škol*. Praha: 1936/1937.
28. SOMR, M. *Dějiny školství a pedagogiky*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1987, 359 s.
29. SCHWUB, O *málotřídních školách*. Komenský, ročník 116, č. 3. 1991.
30. ŠAFRÁNEK, J. *Školy české: obraz z jejich vývoje a osudů*. Praha: Matice česká, 1913.
31. ŠTVERÁK, V. *Stručné dějiny pedagogiky*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1987, 380 s.
32. SVĚTLÍK, *Marketing školy*. Zlín: EKKA, 1996, 384 s. ISBN 80-902200-8-8
33. TRNKOVÁ, K. *Málotřídky a rodiče*. Brno: MU, 2004, ISBN 80-210-3598-6
34. TRNKOVÁ, K., CHALOUPKOVÁ, L., KNOTOVÁ, D. *Pedagogičtí pracovníci na málotřídních školách – izolování/ nequalifikování*. In *Studia Pedagogica*, Brno: MU, 2006.
35. TRNKOVÁ, K. *Málotřídní školy a faktory ovlivňující jejich existenci a fungování*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2007, 205 s.

36. TRNKOVÁ, K. *Obce s málotřídkou*. In studia Pedagogica. Brno: MU, 2008.
37. TRNKOVÁ, K., CHALOUPKOVÁ, KNOTOVÁ. *Málotřídní školy v ČR*. Brno: Paido, 2010, ISBN 978-80-7315-204-8
38. TUPÝ, K. *K didaktickým problémům málotřídních škol*. Praha: 1978, 221 s.
39. VÁŇOVÁ, R. *Vývoj počátečního školství v českých zemích*. Praha: 1986, 167 s.
40. VESELÁ, Z. *Vývoj české školy a učitelského vzdělání*. Brno: MU, 1992, ISBN 80-210-0458-4
41. VOKŘÍNKOVÁ, N. *Kultura málotřídních škol a její vliv na rozhodování rodičů o výběru školy*. Brno: 2007.
42. VOMÁČKA, J. *Málotřídní školy, nástin pedagogické problematiky*. Liberec: 1995, 317 s. ISBN 80-7083-170-7

## Periodika

1. HINTNAUS, L. *Budoucnost málotřídních škol*. Komenský, 1992, ročník 116, č. 9.
2. MALÍKOVÁ, M. *Málotřídní školy v ČR*. Komenský, 1991, ročník 116, č. 2.
3. MORKEŠ, *Obce a školy v minulosti*. Učitelství, 2004, ročník 107, č. 30.
4. ŠTEFLOVÁ, J. *O tíživých snech malých škol*. Učitelství, 1998, ročník 101, č. 26.
5. ŠTEFLOVÁ, J. *Zachráníme málotřídky*. Učitelství, 2004, ročník 107, č. 3.
6. ŠTEFFLOVÁ, J. *Šance pro venkovské školy*. Učitelství. Praha: Gnosis s.r.o., 2009. Ročník 112, číslo 41, 12 s. ISSN 0139-5718
7. *Učitelství listy č. 10/1997-1998. Malé školy nemají problémy*.
8. VALACHOVÁ, P. *Málotřídní školy – minulost a současnost*. Učitelství. 2005, ročník 108, č. 10, s. 16-17.

## Internetové zdroje

1. [www.statnisprava.cz](http://www.statnisprava.cz)
2. [www.msmt.cz](http://www.msmt.cz)
3. <http://www.zsdrnovice.cz/1.18-historie>
4. [www.kr-jihomoravsky.cz](http://www.kr-jihomoravsky.cz)
5. [www.zsmoravskebranice.cz](http://www.zsmoravskebranice.cz)

## **Seznam příloh:**

Příloha č. 1 – Fotografie budovy Krajského úřadu Jihomoravského kraje

Příloha č. 2 – Fotografie vstupních prostor Krajského úřadu Jihomoravského kraje

Příloha č. 3 – Historická fotografie Základní a Mateřské školy Drnovice

Příloha č. 4 – Novodobá fotografie Základní školy Moravské Bránice

Příloha č. 5 – Dotazník pro rodiče dětí v málotřídních školách

Příloha č. 6 – Dotazník pro kolegy z Krajského úřadu Jihomoravského kraje

Příloha č. 1

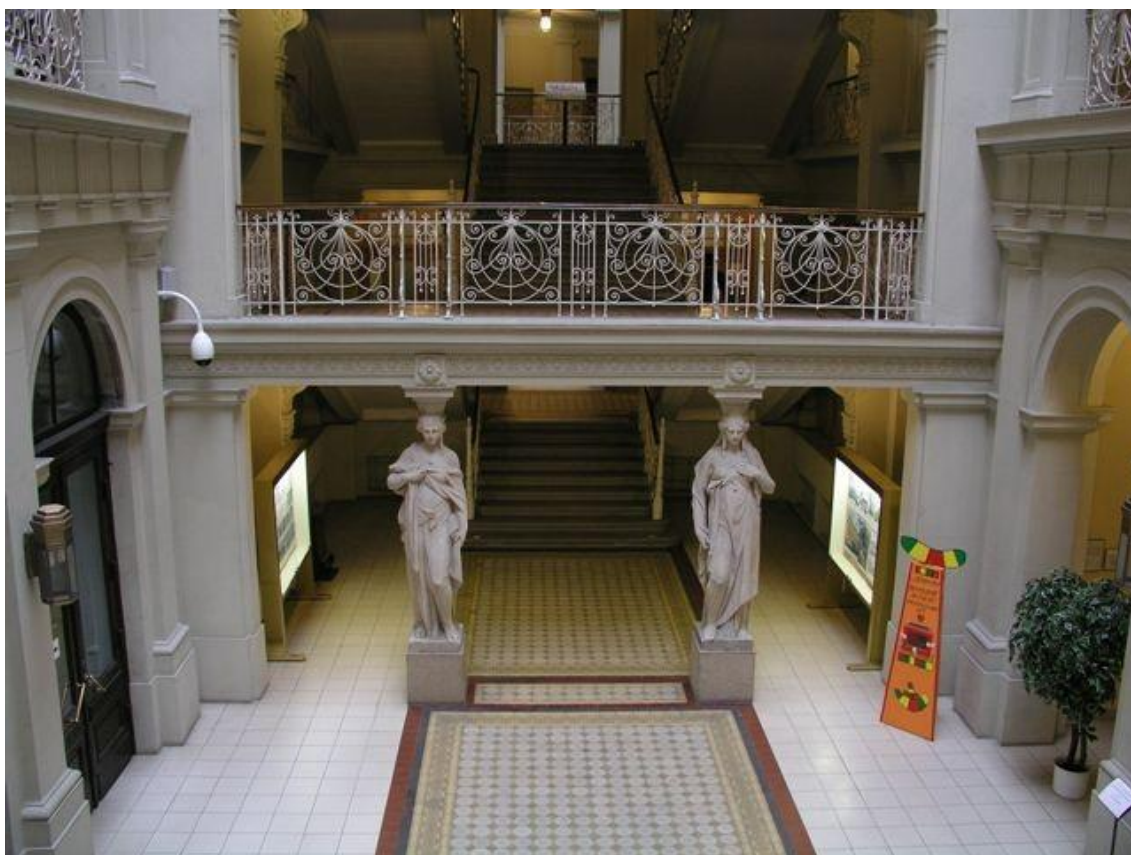
## FOTOGRAFIE BUDOVY KRAJSKÉHO ÚŘADU JIHMORAVSKÉHO KRAJE



Zdroj: INTRANET – Týmový web pracovníků Krajského úřadu Jihomoravského kraje

Příloha č. 2

## FOTOGRAFIE VSTUPNÍCH PROSTOR KRAJSKÉHO ÚŘADU JIHMORAVSKÉHO KRAJE



Zdroj: INTRANET – Týmový web pracovníků Krajského úřadu Jihomoravského kraje.

Příloha č. 3

**HISTORICKÁ FOTOGRAFIE ZÁKLADNÍ ŠKOLY A MATEŘSKÉ ŠKOLY  
DRNOVICE**



Zdroj: <http://www.zsdnovice.cz/1.18-historie>



Příloha č. 4

**NOVODOBÁ FOTOGRAFIE ZÁKLADNÍ ŠKOLY MORAVSKÉ BRÁNICE**



## **DOTAZNÍK PRO RODIČE DĚTÍ V MÁLOTŘÍDNÍCH ŠKOLÁCH**

Vážení rodiče,

jsem studentkou 3. ročníku Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně. Jako téma bakalářské práce jsem si zvolila: „Sociálně pedagogické působení málotřídních škol“ a v této souvislosti bych Vás chtěla poprosit o vyplnění dotazníku, který bude sloužit jako podklad pro zpracování praktické části bakalářské práce.

### **Otázky:**

1. **Struktura vyučování v málotřídní škole je stejná jako v běžné základní škole.**  
a) ano                      b) ne                      c) nevím
  
2. **Málotřídní škola vzdělává stejně kvalitně, jako škola plně organizovaná.**  
a) ano                      b) ne                      c) nevím
  
3. **Učitel v málotřídní škole se v hodině dostatečně věnuje všem žákům.**  
a) ano                      b) ne                      c) nevím
  
4. **Učitel málotřídky zná rodiče, rodinné zázemí, rodinné prostředí svých žáků.**  
a) ano                      b) ne                      c) nevím
  
5. **Myslíte si, že příprava a samotné vyučování, je pro učitele v málotřídní škole více náročné než pro učitele v běžné základní škole.**  
a) ano                      b) ne                      c) nevím
  
6. **V málotřídní škole jsou žáci více vedeni ke vzájemné spolupráci a toleranci než žáci v běžné škole.**  
a) ano                      b) ne                      c) nevím

7. **V málotřídní škole je rodinné prostředí a žáci se vzájemně znají s pedagogickým i nepedagogickým personálem.**
- a) ano            b) ne            c) nevím
8. **Doprava žáka do málotřídní školy, je méně náročná a stresující, než doprava žáka do běžné základní školy, která se nachází ve vzdálenějším a větším městě.**
- a) ano            b) ne            c) nevím
9. **V málotřídní škole je menší výskyt sociálně patologických jevů (drogy, šikana), než v běžné škole.**
- a) ano            b) ne            c) nevím
10. **Kdybich měl/a možnost volby, mé dítě by navštěvovalo:**
- a) málotřídku            b) běžnou základní školu            c) soukromou školu
- d) nevím

**Děkuji za drahocenný čas, který jste strávili při vyplňování dotazníku.**

Nikol Uhlová

## **DOTAZNÍK PRO KOLEGY Z KRAJSKÉHO ÚŘADU**

Vážení kolegové,

jsem studentkou 3. ročníku Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně. Jako téma bakalářské práce jsem si zvolila: „Sociálně pedagogické působení málotřídních škol“ a v této souvislosti bych Vás chtěla poprosit o vyplnění dotazníku, který bude sloužit jako podklad pro zpracování praktické části bakalářské práce.

### **Otázky:**

- 1. Struktura vyučování v málotřídní škole je stejná, jako v běžné základní škole.**  
a) ano            b) ne            c) nevím
  
- 2. Málotřídní škola vzdělává stejně kvalitně, jako škola plně organizovaná.**  
a) ano            b) ne            c) nevím
  
- 3. Učitel v málotřídní škole se v hodině dostatečně věnuje všem žákům.**  
a) ano            b) ne            c) nevím
  
- 4. Učitel málotřídky zná rodiče, rodinné zázemí, rodinné prostředí svých žáků.**  
a) ano                            b) ne            c) nevím
  
- 5. Myslíte si, že příprava a samotné vyučování, je pro učitele v málotřídní škole více náročné než pro učitele v běžné základní škole.**  
a) ano            b) ne            c) nevím
  
- 6. V málotřídní škole jsou žáci více vedeni ke vzájemné spolupráci a toleranci než žáci v běžné škole.**  
a) ano            b) ne            c) nevím

7. **V málotřídní škole je rodinné prostředí a žáci se vzájemně znají s pedagogickým i nepedagogickým personálem.**
- a) ano            b) ne            c) nevím
8. **Doprava žáka do málotřídní školy, je méně náročná a stresující, než doprava žáka do běžné základní školy, která se nachází ve vzdálenějším a větším městě.**
- a) ano            b) ne            c) nevím
9. **V málotřídní škole je menší výskyt sociálně patologických jevů (drogy, šikana), než v běžné škole.**
- a) ano            b) ne            c) nevím
10. **Kdybich měl/a možnost volby, mé dítě by navštěvovalo:**
- a) málotřídku            b) běžnou základní školu            c) soukromou školu
- d) nevím

**Děkuji za drahocenný čas, který jste strávili při vyplňování dotazníku.**

Nikol Uhlová