

Interakce rodičů žáků s pedagogy málotřídních škol

Pavel Vonend

Bakalářská práce
2016



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií


INSTITUT
MEZIOBOROVÝCH STUDIÍ

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Institut mezioborových studií

akademický rok: 2016/2017

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Pavel Vonend**
Osobní číslo: **H138056**
Studijní program: **B7507 Specializace v pedagogice**
Studijní obor: **Sociální pedagogika**
Forma studia: **kombinovaná**

Téma práce: **Interakce rodičů žáků s pedagogy malotřídnic škol**

Zásady pro vypracování:

Zadané a zvolené téma bude zpracováno podle pokynů obsažených v SR UTB ve Zlíně č. 20/2016, včetně příloh, případně podle dalších materiálů. Zejména bude dbáno na dodržování zásad publikační etiky a pravidel společenskovedního výzkumu. Průběžné výsledky práce budou pravidelně konzultovány s vedoucím bakalářské práce.

S vědomím těchto zásad a pravidel a po konzultaci s vedoucím bude práce zaměřena na:

- objasnění pojmu interakce;
- možnosti interakce, spolupráce a komunikace rodičů žáků malotřídnic škol s pedagogy;
- legislativní zázemí a vymezení termínu malotřídnic škola.

V praktické části bude realizován výzkum kvalitativní strategií s cílem zjistit, analyzovat a popsat profesní zkušenosti ředitele malotřídnic školy na Svitavsku v oblasti interakce rodičů žáků s pedagogy dané školy.

Rozsah bakalářské práce:

Rozsah příloh:

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

Seznam odborné literatury:

GAVORA, P. Úvod do pedagogického výzkumu. Brno: Paido, 2000. 207 s. ISBN: 80-85-931-79-6.

HENDL, J. Kvalitativní výzkum: základní metody aplikace. 1. vyd. Praha: Portál, 2005. 408 s. ISBN: 80-7367-040-2.

HOMOLA, M. Psychologie v práci ředitele školy. 1. vyd. Praha: SPN, 1978. 185 s.

MUSIL, F., SEDLÁČEK, J. Naše malotřídní školy: Příručka ke studiu a praxi. 1. vyd. Praha: SPN, 1964. 199 s.

POL, M. Škola v proměnách. Brno: Masarykova univerzita, 2007. 194 s.

TRNKOVÁ, K., KNOTOVÁ, D., CHALOUPKOVÁ, L. Malotřídní školy v České republice. Brno: Paido, 2010. 197 s. ISBN: 978-807-3152-048.

Školský zákon č. 561/2004 Sb. s účinností od 1. ledna 2015.

TUPÝ, K. K didaktickým problémům malotřídních škol. Praha: 1978, 221 s.

VOMÁČKA, J. Malotřídní školy. Liberec: Technická univerzita, 1995. 120 s.

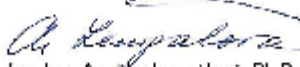
Zákon o pedagogických pracovnících č. 563/2004 Sb. ve znění pozdějších předpisů.

Vedoucí bakalářské práce: **Mgr. Silvia Neslušanová, PhD.**
Institut mezioborových studií

Datum zadání bakalářské práce: **26. října 2016**

Termín odevzdání bakalářské práce: **30. listopadu 2016**

Ve Zlíně dne 26. října 2016


doc. Ing. Anežka Lengalová, Ph.D.
děkanka




doc. PhDr. Miroslav Jůzl, Ph.D.
ředitel školy

Prohlašuji, že


- beru na vědomí, že odevzdáním bakalářské práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby;
- beru na vědomí, že bakalářská práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k prezenčnímu nahlédnutí, že jeden výtisk bakalářské práce bude uložen v příruční knihovně Fakulty humanitních studií Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně a jeden výtisk bude uložen u vedoucího práce;
- byl/a jsem seznámen/a s tím, že na moji bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3;
- beru na vědomí, že podle § 60 odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- beru na vědomí, že podle § 60 odst. 2 a 3 autorského zákona mohu užít své dílo – bakalářskou práci nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen připouští-li tak licenční smlouva uzavřená mezi mnou a Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně s tím, že vyrovnání případného přiměřeného příspěvku na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše) bude rovněž předmětem této licenční smlouvy;
- beru na vědomí, že pokud bylo k vypracování bakalářské práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tedy pouze k nekomerčnímu využití), nelze výsledky bakalářské práce využít ke komerčním účelům;
- beru na vědomí, že pokud je výstupem bakalářské práce jakýkoliv softwarový produkt, považují se za součást práce rovněž i zdrojové kódy, popř. soubory, ze kterých se projekt skládá. Neodevzdání této součásti může být důvodem k neobhájení práce.

Prohlašuji,

- že jsem na bakalářské práci pracoval samostatně a použitou literaturu jsem citoval. V případě publikace výsledků budu uveden jako spoluautor.
- že odevzdaná verze bakalářské práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou totožné.

V Brně

22. 11. 2016


.....
podpis diplomanta

ABSTRAKT

Bakalářské práce s názvem *Interakce rodičů žáků s pedagogy málotřídních škol* se ve své teoretické části zabývá objasněním pojmu interakce a komunikace, možnostmi interakce rodičů žáků s pedagogy málotřídních škol a legislativním zázemím fungování málotřídních škol v České republice. V praktické části byl realizován výzkum kvalitativní strategií s cílem zjistit, analyzovat a popsat profesní zkušenosti ředitele málotřídní školy na Svitavsku v oblasti interakce rodičů žáků s pedagogy dané školy.

Klíčová slova: interakce, komunikace, málotřídní škola

ABSTRACT

The theoretical part of the thesis deals with the clarification of the concept of interaction, opportunities for interaction, collaboration and communication students' parents of the small schools with teachers. It also includes legislative background and definition of the term small class school.

In the practical part will be realized qualitative research strategies to identify, analyze and describe the professional experience of the director Small Rural School in Svitavsko the interaction of parents of students with teachers from the school.

Keywords: interaction, communication, small rural school

Děkuji Mgr. Silvii Neslušanové, PhD. za odbornou konzultaci, za obrovskou trpělivost a za cenné rady při psaní této bakalářské práce. Za podporu a trpělivost bych chtěl také poděkovat mé manželce, ale taky svému synovi. Oba dva byli totiž mým hnacím motorem při studiu a při zpracování této práce. Velký dík také patří informantovi, který se mnou měl chuť spolupracovat, za jeho vstřícnost a dobrou náladu u rozhovoru.

Prohlašuji, že odevzdaná verze bakalářské práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou totožné.

OBSAH

ÚVOD	8
1 MÁLOTŘÍDNÍ ŠKOLA A JEJÍ TERMINOLOGICKÉ VYMEZENÍ V ČESKÉ LEGISLATIVĚ A ODBORNÉ LITERATUŘE	11
1.1 SOUČASNÝ STAV MALOTŘÍDNÍHO ZÁKLADNÍHO ŠKOLSTVÍ V ČESKÉ REPUBLICI.....	13
1.1.1 Prostředí malotřídních škol	14
1.1.2 Pedagogové malotřídních škol	14
1.1.3 Ředitelé malotřídních škol	15
2 KOMUNIKACE A INTERAKCE NA MÁLOTŘÍDNÍ ŠKOLE	17
2.1 VYMEZENÍ A ODLIŠENÍ POJMŮ KOMUNIKACE A INTERAKCE	17
2.2 MOŽNÉ CÍLOVÉ SKUPINY INTERAKCE V PROSTŘEDÍ MALOTŘÍDNÍ ŠKOLY	22
2.2.1 Sociálně pedagogická funkce malotřídní školy.....	23
1 PRAKTICKÁ ČÁST	25
3 PROFESNÍ PŘÍBĚH ŘEDITELE MALOTŘÍDNÍ ŠKOLY	26
3.1 HLAVNÍ VÝZKUMNÍ CÍL	26
3.2 HLAVNÍ VÝZKUMNÁ OTÁZKA	26
3.3 VÝZKUMNÝ SOUBOR	26
3.4 VÝZKUMNÁ STRATEGIE, METODA SBĚRU A ANALÝZY DAT, ZPŮSOB INTERPRETACE VÝZKUMNÝCH ZJIŠTĚNÍ	28
3.5 REALIZACE VÝZKUMU	29
3.6 INTERPRETACE VÝSLEDKŮ VÝZKUMU	31
3.6.1 Respekt a důvěra	31
3.6.2 Úroveň vzdělání rodičů	32
3.6.3 Zájem rodičů o volnočasové aktivity	33
3.6.4 Bezprostřední reakce pedagogů	34
3.6.5 Ředitelovo profesionální Já.....	35
ZÁVĚR	37
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	39
SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK	41
SEZNAM OBRÁZKŮ	42
SEZNAM PŘÍLOH	43
PŘÍLOHA PI VZOR INFORMOVANÉHO SOUHLASU	44

ÚVOD

*„Oženit se, založit rodinu,
přijmout všechny děti, jež přijdou,
zachovat je na tomto nejistém světě,
a dokonce, bude-li to možné,
je trochu vést, to je podle mého
přesvědčení nejzazší meta,
jíž může člověk dosáhnout“*

(Franz Kafka).

Základní škola je jedna z nejdůležitějších institucí v našich životech. Každý z nás je jí do jisté míry ovlivněn, formován, utvářen, vzděláván, ale také vychováván. Hned po vlastní rodině je to nejvíce ovlivňující faktor naší výchovy, ale také socializace. Do školy vstupujeme jako děti, s důvěrou a respektem vůči pedagogům. Ve škole se učíme prvním dovednostem, navazujeme první velká přátelství. Ještě více je tímto specifická málotřídní škola.

Díky menšímu počtu žáků, osobnějšímu přístupu pedagogů, častějšímu kontaktu se staršími spolužáky, má málotřídní škola od běžné základní školy určité specifické odlišnosti. Počet žáků je jedna takováto odlišnost, další z podstatných odlišností je územní umístění málotřídní školy. Malotřídní školy se nacházejí totiž v drtivé většině případů na vesnicích. Ve vesnicích žije menší počet obyvatel jako ve městech a lidé tam mají větší šanci se lépe vzájemně poznat. Prostředí malotřídní školy je i proto mnohdy rodinnější ve smyslu, že všichni účastníci výchovného procesu, či už jde o pedagogy, žáky, rodiče či zaměstnance školského zařízení, jsou spolu více v kontaktu.

Velkou roli pro správný chod málotřídní školy má proto vzájemná interakce a komunikace mezi jednotlivými subjekty, jež jsou do pedagogického procesu zapojeny. Ve své bakalářské práci se zabývám interakcemi rodičů žáků s pedagogy málotřídní školy v časovém horizontu dvaceti let, a to pohledem ředitele jedné málotřídní školy.

Rodiče považují za obzvláště důležité články interakčního procesu s pedagogy v tom smyslu, že bez důvěry a respektu rodičů k dané škole či samotným pedagogům nebudou působit vzdělávací, výchovné, morální a socializační cíle školy na děti nejlépe.

V prvních kapitolách teoretické části bakalářské práce se zabývám legislativním vymezením a definováním termínů stěžejních pro mou práci, jako například málotřídní škola, komunikace nebo interakce. Dále pak shrnuji současný stav málotřídního školství v České republice. Popisuji odlišnosti v pracovních nárocích na pedagogy, ředitele málotřídních škol oproti pedagogickým pracovníkům základných škol a prostředí málotřídní školy.

Myslím, že pro výběr základní školy, kam rodič umístí své dítě ke vzdělávání, je důležitá důvěra ve vybranou školu a vzájemná úcta a respekt mezi rodičem a pedagogy této školy. Vzhledem k tomu, že i já jsem už v roli otce a za pár let mě čeká interakce s pedagogy ve škole mého syna, považuji za důležité zjistit co nejvíc o možnostech základných škol, konkrétně v mé bakalářské práci o možnostech malotřídní školy.

V praktické části práce proto zkoumám interakce rodičů s malotřídní školou, jak se měnili během několika posledních let. Výzkum je realizován formou narativního vyprávění pedagoga, ředitele málotřídní školy, tedy očima člověka nejzajímavějšího.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 MÁLOTŘÍDNÍ ŠKOLA A JEJÍ TERMINOLOGICKÉ VYMEZENÍ V ČESKÉ LEGISLATIVĚ A ODBORNÉ LITERATUŘE

V současné době máme podle odst. (3), § 7 Vzdělávací soustava, školy a školská zařízení Zákona číslo 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání z 24. září 2004 (školském zákoně) sedm druhů škol: mateřská škola, základní škola, střední škola (gymnázium, střední odborná škola a střední odborné učiliště), konzervatoř, vyšší odborná škola, základní umělecká škola a jazyková škola s právem státní jazykové zkoušky.

Samotný název malotřídní základní škola v daném školském zákoně nenalezneme. Pojem malotřídky, jak malotřídní školy nazývají Trnková, Knotová a Chaloupková (2010), byl jako druh školy ze školského zákona v roce 2004 vyřazen. Předchozí školský zákon, část druhá, § 6 Zákona Federálního shromáždění číslo 29/1984 Sb. o soustavě základních a středních škol (školský zákon) uváděl malotřídní školy jako zvláštní organizační formu základní školy.

Kubátová (2013 s. 11) píše: *„Pojem malotřídní škola není zákonem citován. Platí pro ni stejná pravidla i předpisy, jako pro školy plně organizované. Malotřídní školy v ČR patří mezi školy základní.“*

Ve školském zákoně se v současnosti o malotřídních školách už nic nepíše. V odst. (2), § 4, Vyhlášky číslo 48/2005 Sb. o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky se v souvislosti se základními školami píše o jisté možnosti, která typ malotřídní základní školy připomíná. Jde o možnost zařadit žáky více než jednoho ročníku prvního stupně do jedné třídy. Tuto možnost dává předmětná vyhláška jenom na prvním stupni základní školy, protože *„na druhém stupni školy nelze do jedné třídy zařadit žáky z více než jednoho ročníku druhého stupně“* a taky nelze do jedné třídy *„zařadit žáky prvního a druhé stupně.“*

I když školský zákon ani jeho vyhláška taxativně typy základních škol nepojmenovává, jde podle Trnkové, Knotové a Chaloupkové (2010, s. 12) přece jenom o jistou typologii základních škol dle jejich organizovanosti, a to na základní školy úplné a základní školy neúplné:

- *úplné, neboli plně organizované základní školy* jsou tvořeny prvním a druhým stupněm, z nichž každý je dále rozdělen na ročníky. Tyto základní školy mají všech devět ročníků, přičemž každý ročník musí mít alespoň jednu samostatnou třídu,
- *neúplné, neboli neúplně organizované základní školy* jsou tvořeny pouze s jedním¹ stupněm, ve kterém je méně než pět tříd, přičemž v jedné třídě může být dva i více ročníků.

Malotřídní školy se mohou zařadit podle výše popsané typologie mezi neúplně organizované školy. Tupý (1978, s. 17) píše, že: *„všechny úrovně málotřídních škol patří mezi školy tzv. neplně organizované, tj. školy, z nichž každá má méně zřízených tříd než ročníků zapsaných žáků, tedy ne každý ročník má samostatnou třídu a vlastního vyučujícího.“*

Trnková, Knotová a Chaloupková (2010) považují za málotřídní základní školy také školy, které mají alespoň v jedné třídě více, než jeden ročník. Kubátová (2013, s. 9) uvádí, že nejčastější výskyt těchto základních škol je na venkově, a méně často je můžeme vidět i v příměstských částech.

Trnková, Knotová a Chaloupková (2010, s. 17) uvádí, že pokud devítiletá plně organizovaná základní škola nemá pro každý ročník vytvořenu samostatnou třídu, jde o školu neúplnou. Dále pak doplňují: *„jejím prototypem jsou samostatné první stupně základní školy s 1. – 5. ročníkem, které jsou zejména na venkově rozšířené. Tyto školy nejsou málotřídní.“*

Ne všechny málotřídní školy ale musí mít všech pět ročníků prvního stupně základní školy. *„Některé obce zřizují alespoň několik ročníků ZŠ, především proto, aby umožnily nejmenším dětem docházku v místě bydliště bez nutnosti dojíždění“* (tamtéž, 2010, s. 114).

Podobně z pohledu ročníků definují málotřídní základní školy i jiní autoři. Například Petlák (1998, s. 5) mluví o takové základní škole, ve které na jejím prvním stupni *„nemá každý ročník svoji třídu a svého učitele, v jedné třídě apod. vedením jednoho učitele se učí dva anebo více ročníků.“* Musil a Sedláček (1964, s. 5) ke stejnému píší, že: *„škola, která*

¹ Pravděpodobně myšleno s „prvním“ stupněm, protože Vyhláška číslo 48/2005 Sb. malotřídky na druhém stupni základní školy vylučuje (viz. text kpt. 1 této práce, poznámka autora).

má ve třídě buď všechny ročníky, nebo v každé třídě více než jeden ročník, je škola málotřídní.“

I když termín malotřídní škola není v současném školském zákoně taxativně vymezen, je v České republice považován za nejstarší útvar základního školství. Dle Musila a Sedláčka (1964) je její vývoj úzce spjatý s vývojem české vesnice, ve které působí, a můžeme v ní nalézt výrazné stopy prvotřídní práce učitelů, jejich snahu vytvářet nové kulturní a vzdělanostní podmínky nejen pro děti obce. V naší práci považujeme pojmy málotřídní základní škola a neúplně organizovaná základní škola za synonymické. Dále v textu této práce oba tyto pojmy nazýváme souhrnně *malotřídní škola*.

Pojem *malotřídní škola* či *malotřídka* se prakticky stále používá, i když ve školském zákoně již nemá oporu. Praktická aplikace pojmu vyplývá spíše z historické ustálenosti pojmu na území České republiky.

Málotřídní školy existují v současné době téměř po celé Evropě. Zejména pak v zemích, kde hustota obyvatel není tak velká. Dle Trnkové, Knotové a Chaloupkové (2010, s. 77) „*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.“*

Malotřídní školy se osvědčily jako organizační typ základní školy, který umožňuje dětem z venkovských obcí navštěvovat školu v místě bydliště nebo v její blízkosti a dle autorek (tamtéž, 2010, s. 77) jejich fungování nezávisí jenom na počtu dětí v populaci, ale i na „*vzdělávací politice daných zemí, která určuje, jak malé školy budou ze státních rozpočtů podporovány.“* V zahraničí, například v Německu nebo Rumunsku se pro málotřídní školy také užívá pojem *malá škola* (tamtéž, 2010 s. 12).

1.1 Současný stav malotřídního základního školství v České republice

Vzhledem k tomu, že školství České republiky v současnosti oficiálně s pojmem málotřídní škola už nepracuje, je celkem obtížné zjistit přesný počet těchto škol. Počty malotřídních škol, jejich vnitřní strukturu a počty žáků zveřejňovala školská statistika do roku 2004. Dle výzkumu Trnkové, Knotové a Chaloupkové (2010, s. 13) ve kterém připouštějí určitou míru nepřesnosti, bylo k 30. září 2007 v České republice okolo 1400

málotřídních škol. Aktuálnější informace o počtu málotřídních škol podává Jiří Mach (2016) v článku s názvem Malotřídky jsou otloukanci, ale často předčí i velké školy, kde uvádí, že: „v letošním školním roce tvoří 1113 malotřídek 27 procent všech škol a vzdělávají 38 682 dětí ze 551 428 žáků prvního stupně.“

1.1.1 Prostředí malotřídních škol

Trnková, Knotová, Chaloupková (2010, s. 125) popisují význam a důležitost venkovských a především málotřídních škol pro danou obec. Oproti městským školám mají v obci výsadní postavení, vzhledem k tomu, že bývají většinou jedinou školou na vesnici. Jejich přínos nevidí pouze ve vzdělávání a ve výchově dětí, napomáhají také společenskému a kulturnímu rozvoji své obce. Dále jsou přesvědčeny o tom, že škola tvoří podstatnou součást tradice obce, bez níž je budování identity dětí s místem bydliště velmi obtížné. Málotřídní školy se díky menšímu počtu žáků vyznačují rodinným prostředím. Všichni žáci se navzájem znají, mladší se učí od starších, což rozvíjí komunikaci, schopnost spolupráce a vzájemnou důvěru u dětí. Kubátová (2013, s. 25) píše, že: „*děti ve spojených ročnících pracují ve skupinkách, jsou nuceny navzájem si pomáhat a zároveň se více spoléhat sami na sebe.*“

1.1.2 Pedagogové malotřídních škol

Pedagogové na venkovských resp. málotřídních školách, musí nad rámec své běžné pracovní náplně, věnovat čas i dalším aktivitám, ať už jsou to aktivity pro děti, tak pro obec, se kterou málotřídní školy ve většině případů úzce a velmi aktivně spolupracují. Jejich práce je tedy časově náročná. „*Od venkovských učitelů se očekává, že jejich práce neskončí výukou, ale že budou ochotni udělat po vyučování i něco pro děti a pro obec.*“ (Trnková, Knotová, Chaloupková, 2010, s. 87). Musil se Sedláčkem (1964, s. 34) k tomu dodávají, že: „*zvláštností života a práce na vesnici vyžadují, aby učitel byl nejen zaníceným, obětavým, trpělivým a vlídným rádcem svých žáků, kteří vyrůstají a rozvíjejí se po několik let pod jeho vedením, ale současně také hlavním nositelem pokroku a kultury ve svém působišti.*“

Pro pedagogy málotřídních škol je příprava na hodinu složitější, než je tomu na větších plně organizovaných školách. Musí se věnovat dvěma, někdy i více spojeným ročníkům, tak aby byla udržena pozornost dětí po celou dobu vyučování. Musil se Sedláčkem (1964, s. 34) zastávají názor, že: *„práce na málotřídní škole klade na kvality učitele podstatně vyšší požadavky než práce na škole víceleté.“*

Kvůli menšímu počtu dětí pak pedagog plní navíc funkci vychovatele. (Kubátová, 2013, s. 27). Tupý, (1978, s. 18) k tomu dodává že: *„vyučující musí neustále setrávat na úrovni univerzálního učitele (i vychovatele), který je schopen s přehledem řešit složité a vzhledem k rozmanitému věku, schopnostem a dosavadním životním zkušenostem žáků i velmi různorodé výchovné problémy.“*

Lidmila (1948, s. 15) píše, že učitelovo poslání není jenom dobře vzdělávat svoje žáky, ale působí i jako jakýsi rádce, pomocník, protože vidí lépe i do společenských vztahů rodičů žáků. Do školy přijímá často i další generaci svých žáků, tuší, co v dětech je a co od nich může očekávat a může pak s nimi lépe pracovat. Dále pak autor (tamtéž, 1948, s. 14) dodává, že: *„vesnice a škola tvoří organický celek a poměr mezi školou a rodinou je intimní. Na svých prvních krůčcích za poznáním není dítě vytrženo ze svého malého světa, prožívá hlouběji své zážitky a jeho poznávání je přirozené. Život vsi prolíná školní práci, která je proto dětem bližší a milejší, škola jim nebere to nejkrásnější a nejcennější – dětství.“*

Trnková, Knotová Chaloupková (2010, s. 131) píší, že pedagogové resp. zaměstnanci málotřídek se aktivně podílejí a angažují i po skončení výuky ve prospěch venkovských dětí a *„v tomto směru venkovské školy pomáhají zaplnit deficit výskytu zájmových organizací pro děti na venkově, což je určitě pro tyto obce (a zejména pro rodiče těchto dětí) bezpochyby vítané.“*

1.1.3 Ředitelé málotřídních škol

Na ředitele škol při jednání s rodiči nebo zákonnými zástupci žáků jsou kladeny vysoké nároky na dodržování norem a zásad společenského chování. Dle Homoly (1977, s. 138-139) jsou na ředitele školy v tomto ohledu kladeny až *„dvojnásobné požadavky“*, což vysvětluje tím, že: *„ředitel školy mám být jako výchovný pracovník i odborníkem*

na jednání s lidmi a neměl by se dopustit tak hrubé chyby, jakou je nerespektování komunikačního partnera.“ Obecně toto platí i pro pedagogy málotřídních škol: „učitel málotřídní školy plní náročné úkoly většinou sám nebo jen s jedním spolupracovníkem. A to mu dává značné možnosti pro samostatnou, individuální a tvořivou práci. Za těmito možnostmi je ovšem skryto také nebezpečí chyb a zaostávání. Aby se tomu předešlo, musí vesnický učitel mít kromě dobré přípravy pro svou práci a dostatku zkušeností také vynikající morální vlastnosti“ (Musil, Sedláček, 1964, s. 39).

2 KOMUNIKACE A INTERAKCE NA MÁLOTŘÍDNÍ ŠKOLE

Komunikace a interakce na málotřídní škole probíhá téměř nepřetržitě a její účastníci mohou být různí. Nejčastěji je to ovšem spojení pedagog, žák, rodiče žáků.

2.1 Vymezení a odlišení pojmů komunikace a interakce

Komunikace je podle Krause (2008, s. 119) proces, při němž si: „*v přímém i nepřímém sociálním kontaktu sdělujeme informace a významy. Představuje veškeré spojení člověka se světem, umožňuje získat informace o dějích, vzájemné dorozumívání i výměnu emocionálního obsahu.*“ Vybíral (2000), Šedřová, Švaříček a Šalamounová (2012) definují komunikaci jako výměnu sdělení, případně jako proces vytváření významu mezi dvěma či více lidmi.

Svatoš (2002) zdůrazňuje důležitost komunikace pro řadu vědních disciplín, například pro sociologii chápe důležitou zejména na úrovni sociální komunikace, pro pedagogiku na úrovni pedagogické komunikaci a podobně.

Sociální komunikaci autor (tamtéž, 2002, s. 21) považuje za obecný jev doprovázející společenský styk a „*nedílnou součást společné činnosti lidí*“, protože se „*bezprostředně dotýká člověka jako individua; způsobuje změny v osobnosti, ovlivňuje lidské chování a názory.*“ Podobně jako Kraus nebo Vybíral, říká také Svatoš (2002, s. 20), že cílem komunikace je „*přenos nebo výměna informací a názorů v sociálním kontaktu*“, přičemž mluví o komunikaci v užším slova smyslu. Autor (tamtéž, 2002, s. 20) mluví vlastně o sociální komunikaci, o sdělování neboli sdílení, které se podle něj „*projevuje v sociálním chování a mezilidských vztazích.*“ Svatoš (2002, s. 20) sociální komunikaci popisuje jako vysoce významnou společenskou funkci a podmiňuje jí dokonce existenci společenských útvarů a formací.

Pojem komunikace lze dle autora (tamtéž, 2002, s. 17) definovat z pohledu různých zaměření na biologicko sociální, sociální, filozoficko sociální, pedagogickou, psychologickou, sociálně kybernetickou, sociálně filozofickou a sociálně pedagogickou. Pro naši práci nás zajímají definice se sociálním, pedagogickým a sociálně pedagogickým zaměřením, které v dalším textu uvádím.

Vybrané definice komunikace se sociálním zaměřením:

„Komunikace je sdělování a přijímání informací v sociálním chování a sociálních vztazích lidí. Vnitřně souvisí s interakcí, tj. se vzájemným působením na sebe navzájem“ (Janoušek, 1978, In Svatoš, 2002, s. 17).

„Komunikace je vzájemná výměna názorů mezi lidmi. Uskutečňuje se hlavně prostřednictvím jazyk a je možná potud, pokud mají lidé společné poznatky, potřeby a postoje“ (Krecht, 1968, In Svatoš, 2002, s. 18)

„Společenská (sociální) komunikace je sdělování (přenos informací a výměna významů) v rámci společenského kontaktu“ (Lamsler, 1969, In Svatoš, 2002, s. 18).

„Komunikace je proces interakce, jehož se aktivně účastní oba sdělující určitý obsah (komunikátor) a osoba přijímající obsah (komunikant). Role osob se může měnit (jde-li o dialog) nebo setrvat (jde-li o monolog), má kognitivní, emotivní nebo snahovou složku“ (Hyhlík, Nakonečný, 1977, In Svatoš, 2002, s. 18).

Vybrané definice komunikace s pedagogickým zaměřením:

„Pedagogická komunikace je profesionální komunikace učitele se žákem při vyučovací hodině i mimo ni, jež má určité pedagogické funkce a je zaměřena na vytvoření příznivého psychologického klimatu“ (Leont'ev, 1973, In Svatoš, 2002, s. 18).

„Vyučovací proces představuje z aspektu teorie komunikace sled komunikačních aktů uskutečněných mezi učitelem a žáky, (učebnicí a žáky)“ (Čorbová, Piššová, 1988, In Svatoš, 2002, s. 19).

„Komunikaci je tedy nutné chápat jako základní prostředek uskutečňování výchovy a vzdělávání, který umožňuje zprostředkovaně v podobě verbálních a neverbálních projevů učitelů a žáků realizaci zvolených cílů, obsahu, metod a forem jako prvků vyučovacího procesu“ (Navrátil, Fleischmann, Klimeš, 1992, in Svatoš, 2002, s. 19).

Vybrané definice komunikace se sociálně pedagogickým zaměřením:

„Sdělování, dorozumívání mezi lidmi. Sociální komunikace vytváří základní souvislosti mezi hlavními stránkami sociálního styku lidí; mezi činností, interakcí a společenskými vztahy, sociální komunikace je důležitá i z pedagogického pohledu“ (Průcha, Walterová, Mareš, 1995, in. Svatoš, 2002, s. 19).

Kromě zaměření komunikace na různé oblasti se komunikace dělí dle způsobu projevu nejčastěji na dvě skupiny. Na verbální komunikace a neverbální komunikaci.

Verbální komunikace je „slovní sdělování. Při verbální komunikaci mj. záměr mluvčího, jeho formulace sdělení (včetně volby jazykových prostředků, použitého slovníku), porozumění sdělovanému z příjemce, smysl sdělení u příjemce, účinek na příjemce“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 338). Nelešovská (2005, s. 41) k tomuto dodává, že: „základní jednotkou je slovo, proto hovoříme o slovní – verbální komunikaci.“

Neverbální komunikace je komunikace pomocí jiných projevů těla kromě řeči neboli mimoslovní komunikace. Nelešovská (2005 s. 46) neverbální komunikaci neomezuje jenom na mimickou stránku řeči, ale mluví o celém komplexu mimoslovních signálů tzv. *řeči těla*, která je „daleko upřímnější než slova.“ Autorka (tamtéž, 2005, s. 46) rozlišuje: mimiku, pohledy, kineziku, gestiku, postuliku, haptiku, proxemiku, paralingvistiku.

- *Mimika* jsou výrazy tváře neboli řeč obličeje. Knapp (1978, In Nelešovská 2005, s. 47) píše, že: „lidská tvář má velice bohatý komunikační potenciál. Je v první řadě důležitým sdělovačem emocionálních stavů. Odráží vzájemné postoje lidí, kteří spolu jednají, poskytuje zpětnou vazbu v rozhovoru, tj. odpověď na to, co jsme druhému člověku řekli. Někteří badatelé se dokonce domnívají, že z hlediska komunikace je tvář vedle slova druhým nejdůležitějším sdělovacím prostředkem v mezilidském vztahu.“
- *Pohledy* neboli řeč očí vyzdvihuje Nelešovská (2005, s. 51) v souvislosti s hodnotným utvářením vztahů, protože: „tím, co naše oči dělají, sdělujeme druhým lidem nejen to, jak nám je, jak se cítíme, ale i jaký k nim máme vztah. Nebýt této řeči očí byl by náš osobní styk i styk učitele se žáky o něco skutečně cenného a podstatného ochuzen.“
- *Kinezika* neboli řeč pohybů, definuje autorka (tamtéž, 2005, s. 51) jako: „oblast sociální psychologie zabývající se pohyby těla a jeho částí při nonverbální komunikace. Kinezika zahrnuje všechny druhy pohybů.“
- *Gestika* neboli řeč gest, definuje jako *pohyby, které mají výrazný sdělovací účel, doprovázejí slovní projevy nebo je zastupují* autorka (tamtéž, 2005, s. 52).
- *Postulika* neboli sdělování fyzickými postoji. Autorka (tamtéž, 2005, s. 53) píše, že: „předmětem zkoumání posturologie je studium poloh těla. Už je tím, že člověk

zaujme určitou polohu rukou, nohou, hlavy, může jiným lidem sdělit, zda je jeho psychický postoj přátelský či nepřátelský, zda s nimi chce dále jednat nebo jednání ukončuje.“

- *Haptika* neboli sdělování dotekem. „*Vyjadřuje taktilní kontakt (dotek)*“ Autorka (tamtéž, 2005, s. 54).
- *Proxemika* neboli sdělování přiblížením a oddálením. „*Studiem odstupů mezi lidmi se zabývá jedna z nejstarších disciplín nonverbální komunikace – proxemika*“ Autorka (tamtéž, 2005, s. 54). Dále k tomu dodává: „*i tak nevinným způsobem, jako je přiblížení se k druhé osobě nebo naopak odstoupení, a tím i oddálení se od ní, jí něco sdělujeme.*“
- *Paralingvistika* se dle Nelešovské (2005, s. 56) „*vztahuje k naší řeči, ale nedá se zachytit klasickými metodami jazykovědy (například zapsat), tvoří však určitý přechod od mimoslovních k slovním způsobům chování.*“ Paralingvistické charakteristiky jsou např.: hlasitost řeči, výška tónu řeči, rychlost, objem a plynulost řeči, intonace, správná výslovnost atd. Autorka (tamtéž, 2005, s. 56). Např. intonace je „*důsledkem změn tónové výšky*“ autorka (tamtéž, 2005, s. 45). Dále pak autorka (tamtéž, 2005, s. 45) doplňuje, že v případě vyvarování se používání monotónního hlasu a také hlasu, který je příliš vysoký nebo naopak hluboký je pro učitele intonace velmi důležitá jak pro udržení pozornosti dětí, tak pro lepší srozumitelnost projevu.

Nelešovská (2005, s. 27) ale ke dvěma uvedeným způsobům komunikace řadí také třetí skupinu, takzvanou *komunikaci činem*, o které píše, že: „*zahrnuje to, co se dělá a jak se to dělá. Jedná se zejména o postoje, např. postoj učitele k nepřipravenému žákovi, k výchovným situacím, k individualitě žáka a jeho specifickým zvláštnostem apod.*“

Projevy komunikace, či už komunikační projevy činy nebo řečmi, komunikační projevy neverbální nebo paralingvistické, jeví se v souvislosti s definicemi komunikace jako projevy interaktivní. Projevují se v sociálním kontaktu dvou nebo více lidí, a proto je někdy sociální komunikace spojována také s pojmem **interakce**.

Dle Krause (2008, s. 119) se každý člověk dostává do množství nejrůznějších sociálních kontaktů, které mají různou délku trvání, frekvenci a intenzitu a interakce se odehrává právě prostřednictvím sociální komunikace. Sociální komunikace je v takovémto chápání podřazena pojmu interakce a tvoří jakýsi její subsystém.

Interakcí pak dle Svatoše (2002, s. 22) rozumíme nejobecnější vzájemné působení dvou nebo více činitelů, které nemusí být vždy spojené s procesem komunikace. Oproti Svatošovi Kraus (2008, s. 122) chápe sociální komunikaci jako jednu ze tří základních složek sociálního styku, přičemž jsou si tyto složky sociální komunikace, sociální interakce a sociální percepce navzájem rovnocenné.

Sociální percepce Kraus (tamtéž, 2008, s. 122) chápe jako: „*vnímání a poznávání světa kolem nás, vytváření obrazu o okolí, o partnerovi i o nás samotných – v pedagogické interakci pod tímto pojmem rozumíme způsob, jak učitel vnímá žáka a žák učitele, učitel rodiče a oni jeho, ředitel učitele, dále jak učitel vnímá celou třídu jako sociální skupinu, jak žáci určité školy vnímají celý učitelský sbor, rodiče, učitele, atd.*“.

Sociální interakci definuje Jandourek (2001, in Kraus, 2008 s. 109) jako: „*jednání, jehož důsledkem je vzájemné ovlivňování jedinců nebo skupin. Hlavním slovem, který odděluje význam pojmu interakce a komunikace je ovlivňování. V komunikaci působíme na jiné lidi obsahem sdělení.*“ V interakci jde o aktivní vliv lidí navzájem mezi sebou prostřednictvím sdělení, kde dle Matouška (2003, in Kraus, 2008, s. 87) „*dochází k vzájemnému působení lidí tak, že chování jednoho se stává podnětem pro chování druhého; jeho reakce se naopak stává podnětem pro prvního.*“ Podobně o dění mezi účastníky interakce a vzniku určitých vzájemných vztahů lidí, neboli o sociální interakci jako „*o souhrnu vzájemného působení mezi jedincem a jeho sociálním prostředím*“ píše Kraus (2008, s. 122).

Pedagogická interakce je dle Krause (2008, s. 123) definována jako: „*proces vzájemného působení osobností (rodiče, dítěte, vychovatele, atd.) v konkrétním výchovném prostředí (rodiny, školy, zájmového kroužku, letního dětského tábora aj.) má cílové zaměření. Žádná ze zúčastněných stran – ovlivňující ani ovlivňovaná – by se neměla dopustit manipulace nebo využívat převahy postavení a pozic vyplývajících ze sociálních rolí. Základem této interakce musí být partnerské pojetí vzájemného vztahu mezi vychovatelem a vychovávaným.*“ Dále pak autor (tamtéž, 2008 s. 123) dodává, že: „*významným prostředkem pedagogické interakce je pedagogická komunikace.*“ Pedagogická komunikace je zaměřená na dosažení určitých výchovných cílů. Vyznačuje se tím, že má předem určeny časové a prostorové podmínky a předem určení jsou i účastníci komunikace například učitel, žák. Je stanoven i její obsah a pravidla interakce mezi vychovatelem a vychovávaným. Pedagogická komunikace tvoří: „*specifický institucionalizovaný vztahový okruh s formalizovanou komunikací probíhající v prostředí školy, resp. výchovných zařízení.*“

2.2 Možné cílové skupiny interakce v prostředí malotřídní školy

Podle Rabušicové a kol. (2004, s. 140) to, že malotřídky fungují v naprosté většině ve venkovských sídlech, může mít významný vliv na vnější vztahy malotřídní školy, „*neboť početně malá sídla netrpí anonymitou měst, z hlediska sociálního jsou přehledná, a to jak pro děti, tak pro jejich rodiče i učitele a zároveň se vyznačují vyšším stupněm sociální kontroly, která nemusí být vždy vnímána pozitivně.*“ Interakce se dotýká nejenom vnějších vztahů rodičů s pedagogy malotřídní školy, ale také vztahů, které probíhají uvnitř malotřídní školy či ve školské třídě. Mezi nejčastější účastníky takovéto interakce patří interakce mezi učitelem (pedagogem) a žákem, o které se nejvíce píše v souvislosti s pedagogickou komunikací. Nelešovská (2005, s. 29) k tomu uvádí, že jde o „*velmi nesouměrné komunikační partnery. Nesouměrnost můžeme spatřovat jak v rovině kvantitativní, tak v rovině sociální.*“

Kraus (2008, s. 123) v rámci pedagogické komunikace pokládá za důležitý nejen obsah sdělení, ale také formu sdělení mezi pedagogem a žákem. Dle autora (tamže, 2008, s. 123) existuje totiž řada pedagogických pracovníků či vychovatelů, kteří mají velké znalosti a bohaté životní zkušenosti, ale neumí je efektivně předat svým žákům, „*projev některých pedagogických pracovníků na první poslech zaujme (umějí patřičně využít mimiku a gestikulaci), ale brzy zjistíme, že nám nic nového nesdělili.*“

Z pohledu interakcí dále pak autor (tamtéž, 2008, s. 124) doplňuje, že v rovině vztahové je hlavní úloha vychovatele či pedagoga v tom, jak vytváří a reguluje uvedené vztahy a komentuje jejich vnější formu. Záleží na samotném pedagogovi, kolik dá prostoru svým žákům pro vzájemnou komunikaci (interakci), aby mohli projevit vlastní aktivitu. Většinou bývá pedagogická komunikace spojována s určitými pravidly, které si pedagogové určují. Jedná se například o to, jak dlouho, s kým a o čem budou pedagogové hovořit. Naproti tomu vychovávaný (žák) má zpravidla právo hovořit jen tehdy, je-li k tomu vyzván po určený čas a k tématu, na které byl dotazován.

Podstatné je samozřejmě také to, v jaké konkrétní výchovné situaci pedagogická komunikace probíhá a jakými se řídí pravidly, „*je tedy podmíněna situačně*“ (Kraus, 2008, s. 124), což znamená, že vychovatel by se měl rozhodovat pohotově a rychle, jaký způsob i prostředek komunikace či interakce zvolí pro danou nastalou situaci, tudíž „*jde o velmi*

náročnou součástí profesní činnosti, která vyžaduje, zkušenosti, ale hlavně specifickou přípravu.“

Uvnitř školy probíhá kromě interakce mezi pedagogem a žákem, také interakce mezi personálem školy. Jde o pedagogy (ředitele a učitele jednotlivých výukových předmětů), nepedagogické pracovníky (například školský metodik prevence, vychovatel, školský psycholog, speciální pedagog, sociální pedagog), ale také o jiné zaměstnance školy jako je školník či uklízečka. Tato v rámci školského prostředí „pedagogická“ komunikace má na interakci rodičů žáků s pedagogy malotřídní školy také významný vliv, jestli bude vzdělávací a výchovný proces ve škole efektivní. *„Souhrnně řečeno, pedagogická komunikace je procesem, na němž především záleží, zda bude výchovné působení efektivní, či nikoli“* (Kraus, 2008, s. 124).

2.2.1 Sociálně pedagogická funkce malotřídní školy

Škola je instituce, má několik funkcí, za primární se samozřejmě považuje vzdělání žáků. Dle Procházky (2012, s. 126) škola pečuje o: *„rozvoj individuálních osobnostních dispozic žáků.“* Dále ale taky dle autora (tamtéž, 2012, s. 126) škola musí škola své žáky smysluplně motivovat pro to, aby si mohl sami vytvořit své vlastní postoje a *„hodnotové orientace“*, které by jim pomohli lépe a snadněji proplout složitým a nelehkým světem.

Výchovnou funkci a socializační funkci školy považuje Procházka (tamtéž, 2008, s. 126) pro dítě obzvláště důležité a to z toho důvodu, že ve škole dostává do nových situací a vztahů, na které není úplně připraveno. Poprvé se dítě setkává s autoritami, které v rodinném kruhu nepoznalo. Dále je vystaveno novým úkolům, učí se samostatnosti, ale i aktivitě jak vlastní, tak aktivitě vůči svým vrstevníkům nebo dospělým. Výchovné a socializační prostředí školy je pak dle autora (tamtéž, 2008, s. 126) označováno jako: *„prostor, v němž se mohou uplatnit systémy, které mají šanci na zvýšení odolnosti dětí vůči mimoškolním negativním vlivům“*. Mezi tyto negativní vlivy patří například vandalství, kriminalita, šikana, atd. autor tamtéž (2008, s. 136)

Dle Bakošové (2008, s. 152) je pak důležité, a při plnění těchto úkolů škola spolupracoval s rodiči dětí. *„V případě že rodiče jsou odběratelé výchovy a vzdělávání svých dětí*

a rodina je různě diferencovaná, aktérem ve vztazích mezi oběma institucemi by měla být škola a její učitelé.“

Bakošová (2008, s. 154) píše, že spolupráce školy a rodiny by měla být založená na vzájemném respektu, úctě a toleranci ale také na aktivní komunikaci a kooperaci. Dítě, by se mělo na této spolupráci také podílet a mělo by být spoluúčastníkem tohoto vztahu, aby pochopilo, že je součástí tohoto dění. Dále pak autorka (tamtéž, s. 154) dodává, že: *„Sociálně pedagogická práce školy a rodiny vychází ze vzájemných vztahů, má sloužit především výchově, vzdělávání a ochraně práv dětí a učitelů.“*

Socializace je dle Krause (2008, s. 59) proces postupného začleňování se do dané společnosti, ale také učení se v dané společnosti žít. To znamená, že: *„socializací rozumíme proces postupné přeměny člověka jako biologické bytosti ve tvora společenského“*. Socializace probíhá v průběhu celého života nahodile a odehrává se vždy v nějakém prostředí. Během ní si člověk osvojuje určité rysy chování, jazyk, normy, poznatky, hodnoty tedy celou kulturu dané společnosti. Primárním činitelem v socializaci je rodina. Autor (tamtéž, 2008, s. 59) k tomu píše, že: *„Rodina uvádí dítě do příslušného kulturního prostředí, učí je orientaci v tomto prostředí plném symbolů a společenských standardů.“* Dále pak autor (tamtéž, s. 60) dodává, že na výsledky primární socializace a primární komunikace pak jako další instituce navazuje škola.

I. PRAKTICKÁ ČÁST

3 PROFESNÍ PŘÍBĚH ŘEDITELE MALOTŘÍDNÍ ŠKOLY

V současné době je interakce mezi rodiči žáků a pedagogy málotřídní školy daleko častější a intenzivnější, než tomu bylo v minulosti. Abychom mohli objasnit rozdíly, důvody a příčiny této změny, položili jsme výzkumnou otázku osobě nejzajímavější – řediteli málotřídní školy a to: Jak probíhala interakce mezi rodiči žáků a pedagogy málotřídní školy po dobu Vaší profesní dvacetileté praxe?

3.1 Hlavní výzkumný cíl

Je zjistit, analyzovat a popsat profesní zkušenosti ředitele málotřídní školy na Svitavsku v oblasti interakce rodičů žáků s pedagogy dané školy po dobu jeho profesní praxe.

3.2 Hlavní výzkumná otázka

Vzhledem k hlavnímu výzkumnému cíli jsme si položili hlavní výzkumnou otázku: *Jak probíhala interakce mezi rodiči žáků a pedagogy málotřídní školy na Svitavsku po dobu Vaší profesní praxe?*

3.3 Výzkumný soubor

Výzkumný soubor tvořil pouze jeden účastník výzkumu v jedné konkrétní malotřídní škole. Kritérium pro výběr školy byly zejména skutečnosti, že škola existuje jako malotřídní a její provoz jako malotřídní školy je alespoň 15 let. Dalším významným kritériem pro výběr školy byl fakt, že bude pro výzkumníka dostupná vzhledem ke vzdálenosti od výzkumníkovy bydliště. Na Svitavsku splnila mé kritéria jenom jedna malotřídní škola (viz. Obrázek č. 1).

Jde o Základní školu a Mateřskou školu Korouhev. Byla založena v roce 1848 obcí Korouhev. Personál tvoří šest pedagogických pracovníků, z toho tři vyučují na základní škole, tři v mateřské škole. Dále zde pracuje pět provozních zaměstnanců. Základní škola je tvořena čtyřmi ročníky prvního stupně základní školy ve dvou třídách. Základní školu navštěvuje 27 žáků, do mateřské školy dochází 34 dětí.

Vzhledem k demografickému vývoji v obci se očekává v příštích dvou letech nárůst počtu žáků základní školy ze současných 27 na 36 – 39 žáků. Škola není spádová, docházejí sem pouze žáci z obce.

Vzhledem k cíli mého výzkumu jsem zcela záměrně zvolil za informanta ředitele vybrané málotřídní školy. Kritéria, které musel informant splnit byly dvě:

- 1. kvalifikace* - vysokoškolské vzdělání pedagogického směru,
- 2. délka praxe* - minimálně deset až patnáct let praxe na pozici ředitele malotřídní školy.

Informantem se stal ředitel malotřídní školy v obci Korouhev na Svitavsku. Ředitel je muž ve věku 51 let s profesní praxí dvacet let v malotřídní škole, kde proběhl můj výzkum. Informant pracoval dva roky jako vychovatel ve školní družině, devět let v pozici pedagoga, učitele na prvním stupni základní školy a posledních patnáct let je ředitelem dané školy.

Obrázek č. 1 Základní škola a Mateřská škola Korouhev



3.4 Výzkumná strategie, metoda sběru a analýzy dat, způsob interpretace výzkumných zjištění

Pro splnění mého zadání jsem vybral kvalitativní strategii výzkumu, která je dle Creswella (1998, In Hendl, 2005, s. 50) je kvalitativní výzkum definován jako: „*proces hledání porozumění založený na různých metodologických tradicích zkoumání daného sociálního nebo lidského problému. Výzkumník vytváří komplexní, holistický obraz, analyzuje různé typy textů, informuje o názorech účastníků výzkumu a provádí zkoumání v přirozených podmínkách.*“

Jako metodu sběru dat jsem zvolil volný nebo také **narativní rozhovor**. Podle Hendla (2005, s. 176) při narativním rozhovoru „*není subjekt konfrontován se standardizovanými otázkami, nýbrž je povzbuzován ke zcela volnému vyprávění. Vychází se z předpokladu, že existují subjektivní významové struktury o určitých událostech, které se vyjeví při volném vyprávění, a naopak neprojeví při cíleném dotazování.*“

Gavora (2000, s. 168-169) mezi volné rozhovory řadí také životní příběhy například učitelů. Výhoda výzkumu životního vyprávění je dle autora (tamtéž, 2000, s. 169) v jeho přirozenosti, protože *narace je přirozeným vyjadřovacím způsobem.*“ V našem výzkumném bádání můžeme mluvit o volném vyprávění profesního příběhu ředitele v malotřídní škole po dobu jeho dvacetileté praxe.

Jako metodu rozboru dat jsem zvolil **kvalitativní analýzu** a data jsem analyzoval otevřeným kódováním. Strauss a Corbinová (1999, s. 43) definují otevřené kódování jako „*část analýzy, která se zabývá označováním a kategorizací pojmů pomocí pečlivého studia údajů. Během otevřeného kódování jsou údaje rozebrány na samostatné části, pečlivě prostudovány, porovnáním jsou zjištěny podobnosti a rozdíly. Během tohoto procesu jsou zvažovány a zkoumány naše vlastní a cizí domněnky o jevu, což vede k novým objevům.*“

Výzkumná zjištění jsem interpretoval pomocí techniky **vyložení karet**, kde každou kategorii jako výsledek kvalitativní analýzy dat popisují v samostatné podkapitole.

3.5 Realizace výzkumu

První vstup do terénu jsem uskutečnil za účelem navštívit přímo ředitele zvolené malotřídní školy. První schůzku jsem si domluvil s ředitelem telefonicky na pátek 7. října na třetí hodinu odpoledne. Cílem této schůzky bylo informovat ředitele o výzkumu a požádat o jeho souhlas s výzkumem ve škole.

Domluvili jsme se celkem na jedné schůzce. Rozhovor proběhl v sobotu 22. října v deset hodin dopoledne v ředitelně Základní školy a Mateřské školy Korouhev. Začátkem rozhovoru jsme si ujasnili zkoumanou problematiku a cíl mého výzkumu. Objasnili jsme si klíčové pojmy například pojem interakce, aby po dobu vyprávění nedošlo ke zkreslení jejich významu. Požádal jsem o možnost rozhovor nahrávat na mobilní telefon. Ředitel projevil značný zájem o vyprávění a nahrávka mu vůbec nevadila, což projevil podepsáním informovaného souhlasu (viz. Příloha PI).

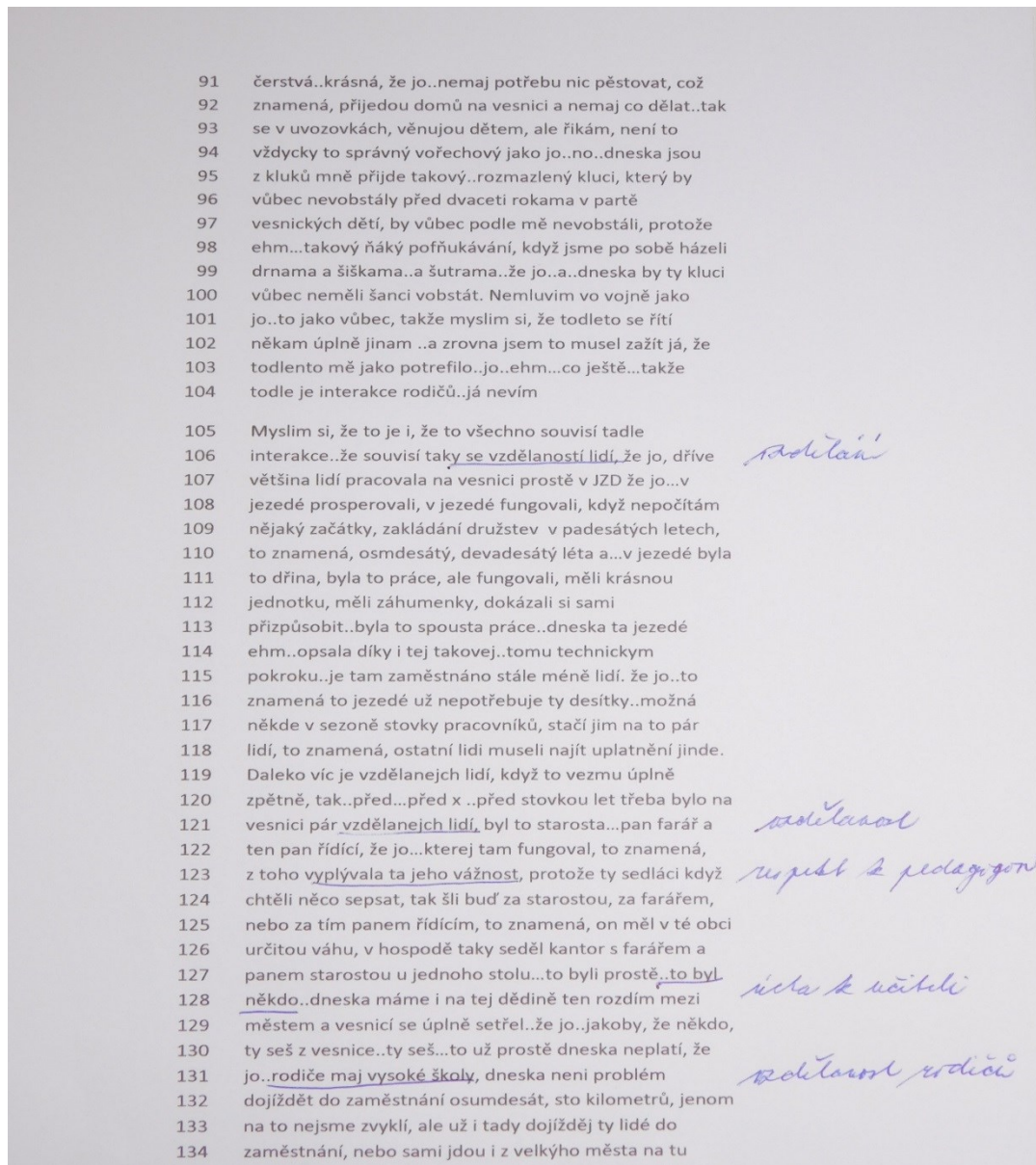
Z rozhovoru jsem pořídil celkem 15 minut audiozáznamu. Audiozáznam rozhovoru jsem doslovně přepsal do textového souboru do počítače (ukázka přepisu Obrázek č. 2).

Obrázek č. 2 Ukázka přepisu rozhovoru

Praxi jsem začínal v roce 1990 na malotřídní škole ehm..kde jsem přišel jako nekvalifikovaný pedagog..ehm..v roce 1992 jsem začínal studovat a ..v roce 1997 jsem promoval. Jak vypadala praxe? Po roce 1990 bylo období vlastně po revoluci..bylo to takový období bezvládní, strašně hezky se ve škole pracovalo..to znamená, všichni, kteří byli na krajských a okresních úřadech, že jo, protože jsme spadali pod ..ehm..okresní národní výbor odboru školství..sami nevěděli co se sebou, jak to s nima dopadne po revoluci, jestli je vodvolaj, jestli je nevodvolaj, byly to vlastně nejhezčí roky učení, protože nám nechodily žádné dotazníky, nechodily nám žádné připomínky, stejně tak to bylo s rodičema, bylo takový období euforie, že jo prostě..očekávaného zlepšení a to dle to..ehm...všechno to šlapalo tak nějak samo, nikdo se do ničeho nemontoval, jako jo..ehm..rodiče v tej době, že jo..v tej době vlastně fungovalo ještě tak nějak zemědělství, který dneska nevím jak funguje, to znamená, rodiče mežvaly záhumenky, že jo, měli svoje políčka, to znamená, přišli z práce, věnovali se..věnovali se více méně práci na zahradách, měli spoustu starostí a spoustu práce, děti tak nějak nechávali spíš ..že jo, taky žít, děcka si volně lítali po venku, nikdo nic neřešil, jo..bylo to takový nádherný období..prostě..s tím, jak to dle to vymizelo..jo..zase se sjednotili, v restitucích se vzali se zpátky pozemky přijde mně to tak, že rodiče maj daleko víc, maj daleko víc času na svoje děti, snažej se jim věnovat, ovšem ne vždycky je to..ehm..jako ne vždycky je to..jak bych to řekl, k tomu, aby ty děcka, aby to bylo nejlepší pro dítě, to znamená, dřív tak nějak to byly takový děcka..uměly se o sebe postarat, že jo, byly zvyklý venku, byla jiná prostě doba..v tehdejší době bylo problém dostat děcko domů..ehm..z venku, že jo..dneska je problém dostat dítě ven, neříkám, že by

Text v souboru jsem upravil tak, že po vytisknutí textu byla na obou stranách textu volná pole pro vpisování slov při kvalitativní analýze (viz. Obrázek č. 3).

Obrázek č. 3 Ukázka kvalitativní analýzy



Po kvalitativním rozboru sesbíraných výzkumných dat jsem dostal na závěr čtyři nejvýznamnější kategorie:

- **respekt a důvěra,**
- **úroveň vzdělání rodičů,**
- **zájem rodičů o volnočasové aktivity školy,**
- **bezprostřední reakce pedagogů.**

3.6 Interpretace výsledků výzkumu

3.6.1 Respekt a důvěra

Respekt chápu jako uznání silných stránek osobnosti, ale taky jako určitou formu důvěry. V minulosti - na začátku dvacátého století, i v dobách za socialismu bylo postavení učitele na vesnici daleko více respektovanější, uznávanější než je tomu nyní. Spolu se starostou a farářem tvořil učitel školy jakousi elitu obce. Informant se k tomu vyjadřuje: „*před x...před stovkou let třeba bylo na vesnici pár vzdělanejch lidí, byl to starosta...pan farář a ten pan řídící, že jo...kterej tam fungoval, to znamená, z toho vyplývala ta jeho vážnost*“ [R120-123]. Lidé k nim vzhlíželi, nikdo nezpochybňoval jejich názory, o tom co řekli se nepolemizovalo. „*Takže pan učitel řek že to bylo takhle, tak maminka řekla, pan učitel řek, je to takhle. To dneska už není že jo...*“ [R146-148].

Většina obyvatel vesnice pracovala v místním družstvu, po příchodu z práce se opět věnovali vlastnímu hospodářství. „*rodiče mejvali záhumenky, že jo, měli svoje polička, to znamená, přišli z práce, věnovali se..věnovali se více méně práci na zahradách, měli spoustu starostí a spoustu práce*“ [R20-23]. Volného času moc nezbývalo, už vůbec nebyl čas na to polemizovat s učitelem. Učitel byl vnímán jako autorita, lidé mu více věřili. Informant: „*Dříve byly doby, kdy vlastně ..ehm..kdy učitelé něco řekli a prostě rodiče to nezpochybňovali..žejo..řekl to pan učitel, byla to pravda, že jo*“ [R255-257].

V současnosti je respekt a uznání, možná i důvěra nižší. „*dneska něco řekne pan učitel a rodiče to probíraj...z jednej strany, z druhej strany..avono by to mohlo bejt i takhle a mohlo by to bejt i takhle a von to asi takhle..udělej to takhle..ale pan učitel nám říkal..ne udělej to takhle..a učitel má určitej záměr, třeba to chtěl zrovna, aby to udělali z tej strany, ale rodiče prostě..řeknou ne*“ [R257-263]. Na konec věty pak informant dodává: „*Takže dneska ten kantor nemá tu autoritu co dřív prostě*“ [R263-264].

Nedostatek respektu, důvěry ve školu či pedagogy samotné, má pak za následek to, že se rodiče zapojují do věcí a rozhodnutí ředitele nebo pedagoga, o kterých v minulosti bylo téměř nemyslitelné mluvit či polemizovat. Lépe řečeno to dřív ani nikoho nenapadlo. Přesnou ukázkou nedostatku respektu rodiče žáka vůči řediteli školy popisuje informant v situaci, kdy rodič – tatínek jednoho z jeho žáků, komentuje a reaguje na rozhodnutí ředitele, v jakém čase bude otevřeno školní hřiště: „*dřív bylo podle mě nemyslitelný, aby někdo polemizoval nad takovýhlema věcmi, který ani nejsou v kompetenci rodičů,*

aby si takhle říkali, jestli jim budem votvírat, vlastně majetek školy, a nebo nebudeme, že jo..ehm..to dřív prostě něco takovýhleho prostě by prostě nikdy nenastala takovádle situace“[R246-251].

3.6.2 Úroveň vzdělání rodičů

Úroveň vzdělání má také vliv na vzájemnou interakci školy a rodičů. V minulosti, většina obyvatel pracovala v zemědělském družstvu. Po příchodu z práce se rodiče věnovali vlastnímu hospodaření už nezbývala chuť a ani čas na vměšování se do chodu školy. Vzhledem k tomu, že hlavní náplní dne byla práce v hospodářství, úroveň vzdělanosti na vesnici nebyla moc vysoká.

V dnešní době je to jinak. Téměř každá rodina vlastní osobní automobil. Díky snazším logistickým a přepravním možnostem, kdy není problém dojíždět do zaměstnání desítky kilometrů, se za prací dojíždí do měst, naproti tomu z větších měst se lidé stěhují do vesnic, kde hledají klidné bydlení. Struktura obyvatel na vesnici se změnila. V obcích práce v hospodářství téměř vymizela. Spolu s technickým pokrokem, v době internetu, kde lze nelézt jednoduše a snadno jakoukoli informací, roste i vzdělanost obyvatel.

V některých případech mají rodiče ještě vyšší vzdělání než pedagog. Informant se k tomu vyjadřuje: *„na tej dědině ten rozdíl mezi městem a vesnicí se úplně setřel..žejo..jakoby, že někdo, ty seš z vesnice..ty seš...to už prostě dneska neplatí, že jo..rodiče maj vysoké školy, dneska není problém dojíždět do zaměstnání osumdesát, sto kilometrů, jenom na to nejsme zvyklí, ale už i tady dojížděj ty lidé do zaměstnání, nebo sami jdou i z velkého města na tu vesnici, protože nechtěj aby to jejich dítě vyrůstalo prostě v nějaké aglomeraci, v nějakém satelitu, nebo prostě něco podobného, že jo..takže ta vzdělanost lidí na vesnici je prostě srovnatelná s městem..jo“[R128-138].*

Paradoxně s vyšší vzdělaností se interakce a komunikace rodičů žáků s pedagogy málotřídní školy zhoršila a to z toho důvodu, že rodiče mají tendence více zasahovat do chodu školy. Informant: *„řikám, souvisí to se vzdělaností, a ..kantoři jsou na tomhlectom trochu bitý, protože nemaj ani kvůli tomudle si myslim..ani tu vážnost..protože..ehm..jak jsem říkal..rodiče maj mnohdy i vyšší vzdělání“ [R148-152].*

3.6.3 Zájem rodičů o volnočasové aktivity

Spolupráce rodičů a školy v oblasti volnočasových aktivit se za posledních dvacet let změnila také. V minulosti při škole fungovalo několik organizací. Některé sice fungují ještě dnes, ale na některých školách spíše jen formálně. Bylo to například sdružení rodičů a přátel školy, které bylo na mnoha místech nahrazeno Radou školy, informant k tomuto dodává: „*existovalo dřív sdružení rodičů a přátel školy, které na mnohých školách jistě ještě funguje, ale na většině škol bylo nahrazeno..radou školy..sám osobně si myslím, že rady školy jsou mnohdy formální záležitost, která je povinná a která nemá pro školu takovej přínos, jak se někde prostě říká*“ [R154-159].

Vedle SRPŠ fungovala v minulosti ještě pionýrská organizace, kterou vedli rodiče, samozřejmě ve svém volné čase a zcela zdarma. „*fungoval na vesnici, ale i ve městech..teda..fungovali ty pionýrské organizace, který taky vedli rodiče..dneska by si..já si myslím, že dneska by se nikdo neuvázal k tomu, aby několik let vedl jednou týdně děti v nějaké organizaci*“ [R180-184]. Rodiče se sami podíleli na různých akcích i hmotnými dary pro školu, atd. „*další tatínek pracoval na pile..řikal, já seženu nějaký laťky tadydle do pracovního vyučování, další tatínek nebo maminka říkal jo..my děláme v jezedě v jídelně, my vám na besídku napečeme..jo..todleto padlo..*“ [R162-166].

Jde o to, že v současné době ani nemají chuť se školou spolupracovat, na něčem se podílet. Informant popisuje: „*spolupráce s rodičema není...já sem třeba chtěl..ehm..zřídit nějaký kroužky, který by vedli rodiče...absolutní nezájem*“ [R170-172]. Informant pak popisuje, jak zkoušel oslovit rodiče s tím, že by alespoň jednou týdně vedli kroužek pro děti ve školní dílně.

Nakonec se domluvil pouze s jednou maminkou, která byla ochotna vést kroužek keramiky: „*jsme byli schopni zajistit s jednou maminkou výuku keramiky jednou týdně a jinak vlastně všechno..je na kantorech..nikdo nepujde..nebo ne nikdo, ale kromě té jedné maminky, pro kterou je keramika prostě..ehm..velký koníček a trošku se sama realizuje..přes tady to, tak nikdo nepude tej škole pomoci jako jo..protože je to jakoby ztracený čas, nebaví je to..taky*“ [R188-196]. Jedním z důvodů neochoty spolupracovat se školou, může být i vyšší pracovní nasazení rodičů, dojíždění do zaměstnání a potřeba větší relaxace v době volna.

3.6.4 Bezprostřední reakce pedagogů

Rozdílly jsou v současné době i v tom, jak vnímají rodiče některé výchovné metody pedagogů. V minulosti učitelé řešili spory hned bezprostředně na místě. V žádném případě nemám na mysli fyzické tresty, ale např. takový menší výchovný pohlavek, dle mého názoru daleko více fungoval v tom smyslu, že žák si moc dobře uvědomoval svůj prohřešek. Informant popisuje svou vlastní zkušenost: „já jsem to takhle zažil..i na městské škole..no pan řídící, ten prostě přišel..džždžž..dvě ty a bylo to vyřešený, věděli jsme za co to máme, proč to máme, bylo to vyřešený, žádný dopisy se domů nepsali, žádný stresy nebyly, jelo se dál, že jo“ [R62-67].

V současnosti je taková výchovná metoda nepřijatelná. Pokud se dítě něčím proviní, věc se řeší s rodiči, problém se natahuje, dítě, rodiče i samotný pedagog jsou ve stresu. „Dneska..dneska to funguje jinak..žejo..píší se dopisy, volaj se rodiče, řeší se to..táhne se to...dítě je ve stresu..protože neví jak to dopadne..co mu řeknou doma..kantor je ve stresu..rodiče..asi taky jsou ve stresu, nevím jestli je to dobře“ [R67-71].

Posun nastal i rodičů, kteří si v minulosti toto bezprostřední řešení ihned na místě chválili, v současné době by většina tohle nyní na svých dětech nesnesla. Tuto zkušenost má i informant, kdy při rozhovoru s otcem jednoho ze svých žáků na toto téma narazil. Otec, které si takové řešení dříve pochvaloval, změnil názor, informant to popisuje: „nastal posun i mezi těma vlastně..rodičema co to dleto zažili, co si to chválili, chválili si, že to bylo perfektní, že se to vyřešilo, že věděli proč, že necejtli křivdu a to dleto..ale sami už jako rodiče by to nesnesli..žejo..kdyby se jim..né mlátilo dítě, ale kdyby si to ten kantor..vyřešil sám, že jo..nějakým štulcem, nebo něčím, že jo..takže ten posun není jen o těch dětí, který to nezažily, třeba takovou tu výchovu, takových těch starej kantorů, který neměli problém a kteří ...prostě to řešili po svym jo“ [R75-84].

V dnešní době je toto pravděpodobně úzce spjato právě s autoritou, respektem a důvěrou rodičů vůči pedagogům, škole. Rodiče pedagogům nedůvěřují, tak jako tomu bylo v minulosti.

3.6.5 Ředitelovo profesionální Já

Při volném rozhovoru jsme zaznamenali kromě nejvýznamnějších kategorií vztahujících se k tématu naší bakalářské práce a výzkumnému cíli také jakousi výpověď ředitele malotřídní školy, kterou Gavora (2000, s. 168) nazývá „*učitelovo profesionální já*“. Projevovalo se skrytou otázkou „*Kdo jsem Já jako ředitel?!*“ Objevovalo se po dobu celého vyprávění ředitele a zde jej v krátkosti dokumentujeme.

Informant Tomáš začínal profesní praxi v dané malotřídní škole v roce 1990 jako nekvalifikovaný pedagog. Mluví o této době jako o době nevědomosti, nebo také o období zvědavosti, učení se, osobním osobnostním růstu. Studium na vysoké škole začal v roce 1992 a promoval v roce 1997.

Období těsně po revoluci, vnímá informant Tomáš z hlediska profesního jako velmi příjemné „*po roce 1990 bylo období vlastně po revoluci..bylo to takový období bezvlády, strašně hezky se ve škole pracovalo*“ [R25]² a k tomuto dále doplňuje „*byly to vlastně nejhezčí roky učení, protože nám nechodili žádný dotazníky, nechodily nám žádné připomínky, stejně tak to bylo s rodičema, bylo to takový období euforie, že jo prostě..očekávaného zlepšení a tondlencto..ehm..nikdo se do ničeho nemontoval.*“

Z mého výzkumného šetření můžu uvažovat nad některými faktory, které ovlivňují vzájemnou interakci rodičů žáků s pedagogy malotřídní školy z pohledu úcty a respektu rodičů k pedagogům. Jeden z nejvýznamnějších faktorů je úroveň vzdělanosti rodičů, potažmo obyvatel vesnice. Samozřejmě to není myšleno plošně na všechny školy, protože v některých případech má vyšší vzdělání nepříznivý vliv na interakci rodičů žáků se školou. Ředitel to zdůvodňuje tím, že lidé jsou mnohdy vzdělanější než samotný pedagog a tím pádem mají v některých případech potřeby a tendence zasahovat do záležitostí, které jsou zcela v kompetenci školy či samotných pedagogů. Rozdíly v interakci vzhledem ke vzdělání rodičů jsem popsal v teoretické části (viz kpt. 3.6.2).

Další faktor ovlivňující vzájemnou interakci rodičů žáků s pedagogy malotřídní školy je dle ředitele nezájem rodičů o volnočasové aktivity. V porovnání s minulostí, kdy se rodiče více zapojovali do zájmových kroužků pro děti např. pionýrské organizace,

² Písmeno R znamená řádek v přepise rozhovoru, číslo 25 je pořadové číslo řádku v přepise rozhovoru (pozn. výzkumníka).

nemají rodiče v současné době chuť a ochotu věnovat se mimoškolním aktivitám ve svém volném čase, respektive využívají svůj volný čas pro sebe a své vlastní aktivity.

Poslední faktor, ovlivňující interakci rodičů žáků s pedagogy školy je rozdílný pohled rodičů na okamžité, bezprostřední vyřešení výchovného problému, který vede pedagog se svým žákem. Myšlen je například výchovný pohlavek. Upozorňuji, že se v žádném případě nejedná a bití či nějaké extrémní fyzické tresty. Dříve byly tyto výchovné metody rodiči tolerovány, dalo by se říci i žádoucí. V současné době jsou absolutně nepřijatelné pro rodiče i společnost. Rozbor tohoto tématu popisují pak v kapitole bezprostřední reakce pedagogů.

Respekt a důvěra jsou nejdůležitějšími složkami vzájemné interakce rodičů žáků s pedagogy škol. V případě, že rodiče budou dostatečně respektovat pedagogy a zároveň jim budou důvěřovat, budou pedagogové tímto pozitivně ovlivněni, tím pádem bude i prostředí a atmosféra ve škole příjemnější a vyučovací proces bude probíhat lépe, nežli v opačném případě. Pedagogové se nebudou muset zdržovat vysvětlováním a zdůvodňováním svých rozhodnutí, se kterými rodiče z nějakého důvodu nesouhlasí. Takto by měl vypadat vzájemný respekt a důvěra.

Stejně tak na druhé straně pedagogové, by měli v dostatečně míře důvěřovat rodičům a měli by k nim mít dostatečný respekt. V praxi to znamená, že by pedagogové měli vyslechnout požadavky a přání rodičů. V případě, že tyto požadavky nebudou zasahovat zcela do kompetencí, a budou-li tyto požadavky ze strany pedagogů splnitelné, ale hlavně budou přínosem pro zlepšení výuky žáků, pak by se tyto požadavky a přání měly splnit.

Vzhledem k výsledkům mého výzkumného šetření navrhuji pro malotřídní školu, aby rodiče žáků více důvěřovali pedagogům, zároveň aby je respektovali a nezpochybňovali jejich autoritu před dětmi například tím, že budou polemizovat nad rozhodnutím pedagoga. Vzájemnou důvěru lze zvýšit například na neformálních akcích školy, proto doporučuji větší četnost těchto akcí, na jejichž pořádání by se podíleli jak pedagogové, tak rodiče.

ZÁVĚR

Málotřídní školy se vyznačují specifickým prostředím, ať ve vztahu k výchově a vzdělávání žáků, tak v oblasti interakce rodičů žáků s pedagogy škol. Díky téměř většinovému umístění těchto škol na vesnicích, kde se lidé více znají, jsou vztahy mezi jednotlivými lidmi hlubší, kontakt rodičů žáků se školou je daleko častější a více provázanější. Toto je jeden ze základních rozdílů proti ostatním školám ve velkých městech.

Ve své bakalářské práci jsem v teoretické části začal vymezením pojmu málotřídní škola. Dále jsem se zaměřil na legislativní vymezení málotřídních škol a současný stav málotřídního školství v České republice. Popsal jsem požadavky, které jsou kladeny na pedagogické pracovníky málotřídních škol, popsal jsem také prostředí, kterým se tyto školy vyznačují. V teoretické části jsem také definoval další klíčové pojmy – interakce a komunikace. Popsal jsem také způsoby a jednotlivé vztahy mezi těmito dvěma pojmy. V praktické části jsem se zajímal o interakci mezi rodiči žáků a pedagogy málotřídní školy.

Ve svém výzkumu jsem se zaměřil na realizaci, analýzu a vyhodnocení rozhovoru přímo z osobou nejzajímavější, ředitelem málotřídní školy na Svitavsku. Sběr dat pro výzkum jsem realizoval pomocí narativního vyprávění ředitele. Rozbor dat jsem prováděl kvalitativní metodou technikou otevřeného kódování. Po vyhodnocení jsem získal spoustu zajímavých informací. Některé zjištění mě překvapily, jiné jsem naopak očekával.

Z rozhovoru s ředitelem málotřídní školy vyplynulo několik klíčových kategorií, které jsem technikou vyložení karet interpretoval. V kategoriích sem se zaměřil dle stanovených epizod na význam a rozdíl interakce rodičů žáků s pedagogy málotřídní školy v minulosti, v průběhu let a v současnosti. Jednalo se o kategorie: respekt a důvěra, úroveň vzdělání rodičů, zájem o volnočasové aktivity školy, bezprostřední reakce pedagogů.

Jeden z rozdílů v interakci mezi rodiči žáků s pedagogy málotřídní školy spatřuje ředitel v respektu a důvěře v danou školou či samotné pedagogy. V minulosti bylo jeho pohledem postavení pedagogů ze strany rodičů významnější, ale také uctívanější a respektovanější, než je tomu nyní. Samozřejmě je to způsobeno dle ředitele několika faktory. Jeden z nejvýznamnějších je úroveň vzdělanosti rodičů potažmo obyvatel vesnice. Samozřejmě to není myšleno plošně na všechny školy, protože v některých případech má vyšší vzdělání nepříznivý vliv na interakci rodičů žáků se školou. Ředitel to zdůvodňuje tím, že lidé jsou

mnohdy vzdělanější než samotný pedagog a tím pádem mají v některých případech potřeby a tendence zasahovat do záležitostí, které jsou zcela v kompetenci školy či samotných pedagogů. Rozdíly v interakci vzhledem ke vzdělání rodičů jsem popsal v teoretické části (viz kpt. 3.6.2). Další významní faktory, které mají vliv na dané interakce, popisují a diskutují v poslední kapitole mé práce.

Z výzkumu lze říci, že se interakce mezi rodiči žáků a pedagogy malotřídní školy za posledních dvacet let značně změnila. Tato změna je daleko větší nežli změny v chování žáků samotných. Výsledky výzkumu ale nelze plošně paušalizovat na všechny malotřídní školy. Z výsledků mého výzkumu v dané konkrétně malotřídní škole lze říci, že interakce rodičů žáků s pedagogy je v současné době složitější, než tomu bylo před dvaceti lety. Ideální vztah rodičů žáků s pedagogy by měl být založený na spolupráci, důvěře a vzájemném respektování. V současné době jsou pedagogové spíše v nevýhodě, protože pedagog si nemůže dovolit nerespektovat rodiče, v opačném případě se toto bohužel děje.

„Je třeba se i učit, i v praxi upevňovat to, co ses naučil.“

(Seneca)

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- BAKOŠOVÁ, Z. Sociální pedagogika jako životná pomoc. Bratislava: Public promotion s.r.o., Univerzita Komenského Bratislava, 2008. 251 s. ISBN: 978-80-969944-0-3
- GAVORA, P. Úvod do pedagogického výzkumu. Brno: Paido, 2000. 207 s. ISBN: 80-85-931-79-6
- HENDL, J. Kvalitativní výzkum: základní metody aplikace. 1. vyd. Praha: Portál, 2005. 408 s. ISBN: 80-7367-040-2
- HOMOLA, M. Psychologie v práci ředitele školy. 1. vyd. Praha: SPN, 1978. 185 s.
- KRAUS, B. Základy sociální pedagogiky. Praha: Portál, 2008. 216 s. ISBN: 978-80-7367-383-3
- KUBÁTOVÁ, R. Málotřídní škola. Bakalářská práce, Praha: univerzita.. 2013. 67 s.
- LIDMILA, B. Co s naší málotřídní školou. Praha: Komenium. 1948. 44 s.
- MUSIL, F., SEDLÁČEK, J. Naše malotřídní školy: Příručka ke studiu a praxi. 1. vyd. Praha: SPN, 1964. 199 s.
- NELEŠOVSKÁ, A. Pedagogická komunikace v teorii a praxi. Praha: Grada Publishing, a.s., 2005. 171 s. ISBN: 80-247-0738-1
- POL, M. Škola v proměnách. Brno: Masarykova univerzita, 2007. 194 s.
- PROCHÁZKA, M. Sociální pedagogika. Praha: Grada Publishing, 2012. 208 s. ISBN: 978-80-247-3470-5
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. Pedagogický slovník. Praha: Portál, 2009. 400 s. ISBN: 978-80-7367-647-6
- RABUŠICOVÁ, M., ŠEDOVÁ, K., TRNKOVÁ, K., ČIHÁČEK, V. Škola a /versus/ rodina. Brno: Masarykova univerzita, 2004. 176 s. ISBN: 80-210-3598-6
- SVATOŠ, T. Kapitoly ze sociální a pedagogické komunikace. Hradec Králové: Gaudeamus, 2002. 175 s. ISBN: 80-7041-604-1
- ŠEĐOVÁ, K., ŠVAŘÍČEK, R., ŠALAMOUNOVÁ, Z. Komunikace ve školní třídě. Praha: Portál, 2012. 293 s. ISBN: 978-80-262-0085-7
- TRNKOVÁ, K., KNOTOVÁ, D., CHALOUPKOVÁ, L. Málotřídní školy v České republice. Brno: Paido, 2010. 197 s. ISBN: 978-807-3152-048
- Školský zákon č. 561/2004 Sb. s účinností od 1. ledna 2015

TUPÝ, K. K didaktickým problémům málotřídních škol. Praha: 1978, 221 s.

VOMÁČKA, J. Málotřídní školy. Liberec: Technická univerzita, 1995. 120 s.

Zákon o pedagogických pracovnících č. 563/2004 Sb. ve znění pozdějších předpisů

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

apod. a podobně

atd. a tak dále

č.. číslo

kpt. kapitola

m.j. mimo jiné

pozn. poznámka

Sb. Sbírka zákonů

tj. to je

tzv. takzvaně

z. Zákon

§ paragraf

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek č. 1 Základní škola a Mateřská škola Korouhev

Obrázek č. 2 Ukázka přepisu rozhovoru

Obrázek č. 3 Ukázka kvalitativní analýzy

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha PI Vzor informovaného souhlasu

PŘÍLOHA PI VZOR INFORMOVANÉHO SOUHLASU

INFORMOVANÝ SOUHLAS

Příjmení, jméno a tituly informanta:

pozice informanta v zaměstnání:

souhlasím

s nahráváním a využitím informací volného vyprávění, které poskytnu výzkumníkovi Pavlovi Vonendovi, studentovi oboru Sociální pedagogika v Institutu mezioborových studií, s.r.o. na Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně pro účely výzkumu v rámci jeho bakalářské práce s názvem „*Interakce rodičů žáků s pedagogy málotřídních škol*“.

V dne

Podpis: