Studia paedagogica
roč. 14, č. 2, rok 2009
www.phil.muni.cz/wupv/casopis

PEDAGOGIČTÍ PRACOVNÍCI NA MÁLOTŘÍDKÁCH – IZOLOVANÍ A NEKVALIFIKOVANÍ?

TEACHING STAFF IN SMALL SCHOOLS WITH COMPOSITE CLASSES – ISOLATED AND UNDERQUALIFIED?

KATEŘINA TRNKOVÁ, LUCIE CHALOUPKOVÁ, DANA KNOTOVÁ

Abstrakt

Tento text představuje problematiku odborného zajištění chodu málotřídní školy ze strany pedagogického personálu. Na základě statistické analýzy vybraných položek celostátního dotazníkového šetření na málotřídních školách otevíráme témata, která se jeví v každodenní realizaci výchovně vzdělávacího procesu jako klíčová. Touto cestou akcentujeme zejména profesní specifika, která s sebou působení na málotřídní škole přinášejí. Dílčí kapitoly se týkají kvalifikovanosti pedagogických pracovníků, jejich dalšího vzdělávání, otevřenosti či izolovanosti málotřídních škol z pohledu sdílení pracovních zkušeností, spolupráce nebo inspirace. Jednotlivé části spojuje typický kontext venkovského prostředí, které se dá vnímat jako společný jmenovatel vstupujících proměnných.

Klíčová slova

málotřídní škola, pedagogičtí pracovníci, kvalifikace, spolupráce, další vzdělávání pedagogických pracovníků

Abstract

The paper presents the problems involved in operating small schools with composite classes as experienced by their staff. A statistical analysis of selected items from a national questionnaire survey conducted in small schools with composite classes is used to introduce topics viewed as key ones in the everyday reality of providing education in these schools. Mainly professional specifics surfacing in teaching at a small school are emphasized. The individual chapters discuss qualification of staff, their continuing education, openness versus isolation of small schools as to professional experience sharing, cooperation and inspiration. The individual topics are connected by the typical context of village environment providing a common denominator to the relevant variables.

Keywords

small school with composite classes, teaching staff, qualification, cooperation, in-service education of educational staff

Úvod

Práce pedagogů na málotřídních školách není snadná, i když pracují na školách s malým počtem žáků a naplněnost tříd těchto škol není velká. Obvyklé je, že v některých třídách málotřídních škol jsou vyučováni žáci více než jednoho ročníku. Ty se pak označují jako spojené ročníky (Wilson, 2003) nebo také kombinované třídy (Průcha, 2001). V kombinovaných třídách je nutné učením zaměstnat děti dvou nebo i více ročníků, tato situace klade na pedagogy odlišné nároky, než když vyučují ve třídě pouze s jedním ročníkem. Jde o pedagogickou práci, která je velmi intenzivní nejen ve fázi realizace, ale i přípravy. Je tedy žádoucí, aby na ni pedagogové byli dobře profesně připraveni, a také aby se průběžně vzdělávali a svou profesionalitu udržovali a prohlubovali. Účast na dalším vzdělávání pro ně přitom není snadná, ať už z důvodu omezené dopravní obslužnosti venkovských obcí či finanční náročnosti anebo z důvodu personální nenahraditelnosti na škole. Jaká je tedy účast těchto pedagogů na dalším vzdělávání, jakým jeho formám a obsahu dávají přednost? To jsou jedny z otázek, na které hledáme odpověď.

Málotřídky jsou školami venkovskými. Tyto školy jsou obecně vnímány jako důležitá součást občanské vybavenosti venkovských obcí a patří mezi klíčové instituce v obci. Výzkum Životní strategie lidí na venkově (2005) přinesl zjištění, že škola výrazně pomáhá rozvoji obce. Téměř 80 % respondentů ji uvedlo mezi významné součásti občanské vybavenosti zlepšující kvalitu života na venkově (Český venkov, 2006, s. 16). Ne každá venkovská obec je však natolik atraktivní (svou polohou, vybaveností nebo ekonomickým potenciálem), aby jakožto zřizovatel základní školy dokázala obsadit pracovní místa ve škole kvalifikovanými pedagogy, schopnými realizovat výchovně vzdělávací proces právě ve specifickém prostředí málotřídní školy. Problém s kvalifikovaností pedagogických pracovníků tíží málotřídky dlouhá léta a v předcházejícím politickém režimu jej dostatečně nevyřešil ani tzv. systém umístěnek (např. Musil, Sedláček, 1964). Jak tedy jsou či nejsou kvalifikovaní pedagogičtí pracovníci na těchto školách v současnosti? A které hlavní okolnosti se na tomto stavu podílejí?

Nastíněné otázky uvozují hlavní témata, kterými se budeme v tomto článku zabývat. Jde tedy o kvalifikovanost pedagogických pracovníků málotřídních škol a o jejich možnosti přístupu a participaci v oblasti dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků. Jedná se o významné indikátory profesionality, které se podílejí nejen na kvalitě výkonu pedagogických profesí, ale i na její prestiži. Pedagogičtí pracovníci málotřídek mají z mnoha důvodů potíže s obojím, a proto na základě empirické evidence rekapitulujeme současnou situaci v této oblasti a hledáme proměnné, jež se na ní podílejí.

V textu používáme pojem pedagogičtí pracovníci. Označujeme jím zaměstnance málotřídní základní školy, kteří vykonávají přímou pedagogickou

činnost s dětmi. Mohou to tedy být učitelé takové školy s plným úvazkem, vychovatelé, asistenti pedagoga, případně další pedagogičtí pracovníci na dílčí pracovní úvazek (učitelé, speciální pedagogové, psychologové). Mluvíme o všech těchto „skupinách" pedagogických pracovníků dohromady, protože jejich práce a role na málotřídkách často nejsou vzájemně tak striktně odděleny, jako je tomu na plně organizovaných školách. Stává se například, že vychovatelé jsou zaměstnáni i jako učitelé, a proto má celý pedagogický kolektiv málotřídních škol poněkud jiný charakter než pedagogické sbory velkých, plně organizovaných škol. Jsme si vědomy toho, že naprostou většinu zaměstnanců málotřídek tvoří ženy, genderový aspekt problematiky si však dovolujeme nechat stranou a užíváme pojmy pedagogický pracovník anebo učitel, vypovídáme-li pouze o učitelích.

Zdroje dat a metodologie vedoucí k jejich získání

Článek vychází z dat získaných prostřednictvím dvou dotazníkových šetření realizovaných v letech 2007 a 2008. První proběhlo na jaře roku 2007 v rámci projektu *Málotřídky v současném vzdělávacím systému* [1] mezi řediteli jihomoravských málotřídních škol. Z něho pro účel tohoto článku budeme analyzovat pouze některé z položek. Velikost tohoto souboru je N = 91, tj. 52 % málotřídních škol z Jihomoravského kraje.

O rok později se nám podařilo navázat na toto dotazníkové šetření dalším, tentokrát celostátním surveyem, a to v projektu *Málotřídní školy v ČR: analýza současného stavu a potenciálů jeho rozvoje* podporovaném GA ČR[2]. Žádostí o spolupráci na dotazníkovém šetření bylo osloveno 1425 ředitelů málotřídních škol v ČR a 596 z nich jí vyhovělo. Po základní kontrole dat se ukázalo, že některé z dotazníků se navrátily z plně organizovaných škol. Celková návratnost z málotřídek byla N = 537, tj. 38 %. Budeme-li mluvit o situaci v České republice, budeme vycházet z tohoto datového souboru. Všechna analyzovaná data se týkají pouze málotřídních škol a byla analyzována softwarem Statistica.

---

1 Tento výzkumný projekt byl podpořen Programem rektora MU (č. p. 20061421F0020) a jeho řešitelkou byla K. Trnková.

2 Projekt GA ČR č. 406/07/0806 s názvem *Málotřídní školy v ČR: analýza současného stavu a potenciálů jejich rozvoje,* na jehož řešení se podílí K. Trnková, D. Knotová a L. Chaloupková. Dotazník sestavený řešitelským kolektivem byl distribuován poštou ředitelům málotřídek a zástupcům jejich zřizovatelů. Jednalo se tedy o diferenciační dotazování (Ferjenčík, 2000), kdy byly vytvořeny dvě mutace dotazníku pro dvě výše uvedené cílové skupiny, tak aby část údajů mohla být mezi těmito skupinami respondentů porovnávána. V tomto článku vycházíme pouze z odpovědí ředitelů.

Na prstech jedné ruky aneb Jak početný je tým pedagogických pracovníků na málotřídce

V České republice je možné spojovat ročníky do kombinovaných tříd pouze na 1. stupni základní školy (dále jen ZŠ) a ten tvoří, jak známo, pět ročníků. Málotřídky mohou mít tedy nejvíce čtyři třídy, z nichž každá má svého třídního učitele. Podívejme se nyní na četnost jednotlivých málotřídek v našem souboru podle počtu jejich tříd. To nám napoví, jak je zhruba početný jejich pedagogický sbor.

Tabulka č. 1: **Počty tříd na málotřídkách (celostátní výzkumný soubor)**

Počet tříd ve škole	**Četnost**	**Relativní četnost**
1	85	15,8
2	306	56,9
3	116	21,6
4	29	5,4
Chybějící odpověď	1	0,2
Celkem	537	100

Vidíme, že v souboru se nachází nejvíce dvoutřídek a trojtřídek, avšak ani zastoupení jednotřídek není zanedbatelné. Toto rozložení proporčně odpovídá stavu z roku 2004/2005. V uvedeném školním roce Ústav pro informace ve vzdělávání (dále jen ÚIV) naposledy zveřejnil statistiku o počtech a skladbě málotřídních škol, od té doby není centrálně veřejně dostupná.[3] Na málotřídních školách však není personální situace tak jednoduchá, aby na každou třídu vždy připadal jeden učitel. Fyzicky to tak může být, avšak výše úvazku jednotlivých učitelů může být různorodá, což se odvíjí od počtu dětí ve škole. Stává se, že učitelé „dobírají" svůj plný úvazek ve školní družině anebo naopak vychovatel přibírá ke svému úvazku několik hodin

[3] V následujícím roce vešel v platnost nový školský zákon (č. 561/2004 Sb.) a navazující právní normy, které již s pojmem málotřídní škola nepracují. Nahrazuje ho pojem škola tvořená jednou, dvěma ... třídami 1. stupně (Vyhláška č. 48/2005 Sb.). V souladu s touto změnou ÚIV statistiky o málotřídkách nezveřejňuje v tomto členění, nezveřejňuje jejich počty ani počty jejich žáků. My se však domníváme, že pojem málotřídka má svůj jasný, zažitý význam a bylo by škoda jej opouštět. Těchto škol se v našem školském systému navíc nachází poměrně hodně (ve výše uvedeném roce jejich proporce tvořila 38 % ze všech základních škol) a je dobré „mít po ruce" tradiční a stručný odborný pojem. Bylo by jistě užitečné „mít po ruce" i aktuální statistiky týkající se těchto škol, ty však nejsou v souladu s výše řečeným veřejně dostupné a lze je získat pouze v omezeném členění od ÚIV za úplatu.

výuky. Z tohoto důvodu jsme se také zajímaly o výši úvazků pedagogických pracovníků základní školy.[4]

Tabulka č. 2: **Přehled úvazků pedagogických pracovníků a jejich počty v jednotlivých zařízeních málotřídních škol v ČR (průměrné hodnoty)**[5]

Zaměstnanci	**Skutečný počet fyzických osob pracujících ve škole**	**Úvazek na MŠ**	**Úvazek na ZŠ**	**Úvazek na ŠD**	**Úvazek celkem**
Učitelé	4,4	1,9	2,64	0,7	4,1
Vychovatelé	1,2	0,7	0,6	0,7	0,8
Další pedagogičtí pracovníci (externí učitelé, asistenti apod.)	1,3	0,6	0,6	0,4	0,6

Pozn. MŠ – mateřská škola, ŠD – školní družina

Průměrný pedagogický sbor (učitelé, vychovatelé a další pedagogičtí pracovníci) na málotřídních školách v našem výzkumném souboru čítá průměrně 6 nebo 7 osob. Tento údaj se ovšem týká celé školy, kterou může tvořit i škola mateřská. Na samotné ZŠ pracují průměrně tři nebo čtyři pedagogičtí pracovníci. Sdružováním venkovských mateřských a základních škol se tedy pedagogický personál těchto škol rozšiřuje, nemůžeme však říci, zda to znamená spolupráci pedagogů z obou zařízení. Výroční zprávy České školní inspekce (dále jen ČŠI) prozatím mluví o tom, že k takovému propojení pracovišť nedochází a v zásadě si každé zařízení (tedy MŠ a ZŠ) řídí svou vlastní pedagogickou činnost zaběhlým způsobem (Zpráva ČŠI, 2002). Z údajů ve výše uvedené tabulce je rovněž patrné, že v pedagogickém sboru na málotřídkách není neobvyklá přítomnost různých pedagogických pracovníků. Kromě učitelů a vychovatelů evidujeme také asistenty pedagogů, logopedy, externí učitele (např. učitelé pro výuku cizích jazyků s částečným úvazkem).[6]

Podíváme-li se tedy na početnost pedagogického personálu na samotné ZŠ (včetně školní družiny), zjistíme, že nám skutečně postačí prsty jedné

---

4 Součástí venkovských základních škol jako právnických osob často bývá nejen ZŠ, ale i mateřská škola, školní družina nebo také školní jídelna.

5 Údaje ve sloupcích tři, čtyři a pět nedávají prostým součtem hodnotu posledního sloupce. Je tomu tak proto, že ne všichni respondenti vyplnili všechna pole tabulky, takže vypočtená průměrná hodnota jednotlivých polí tabulky vychází z různého N. Ze stejného důvodu nelze sčítat hodnoty jednotlivých sloupců.

6 Krajské úřady na základě vyhlášky *č. 492/2005 Sb., o krajských normativech* určují normativ počtu jednotek výkonu (žáků) pro určitý typ škol na jednoho učitele.

ruky. Vedou se diskuse o tom, zda je tato situace příznivá profesionálnímu růstu a jak funguje dynamika vývoje takového malého týmu. Implicitně se spíše předpokládá, že větší kolektiv generuje větší profesionální potenciál, kontrolu a komunikaci a naopak, že malý pedagogický kolektiv může být spíše ohrožen rutinizací a uzavřeností. Je otázkou, nakolik je tento předpoklad pro prostředí málotřídek platný. Obecně se nad efekty, které mohou velikosti škol způsobovat, pozastavuje Southworth (2004, s. 134), kdy hovoří o „school-size effects". Poznamenává, že malé kolektivy (jde o kolektivy pedagogických pracovníků málotřídních škol nebo malých škol poskytujících primární vzdělávání) vytvářejí méně formální diskurz, než je tomu u kolektivů početnějších. Což ovšem zároveň vnímá jako riziko, které je nutné managementem monitorovat. Tentýž autor (2004, s. 135) míní, že „malé kolektivy inklinují ke spolupráci, pro kterou je charakteristické uvolněné klima, přívětivost a dobrá nálada. Tyto kvality by měly napomáhat udržet skupinovou dynamiku a aktivizovat k učení se."[7] Nutno říci, že problematika spolupráce pedagogických pracovníků není v domácí odborné literatuře právě hojně zastoupena. Tedy v nejrůznějších kontextech je spolupráce pedagogických pracovníků artikulována jako jedna z podmínek rozvoje organizace, např. v kontextu „školy jako učící se organizace" (Pol, 2007), nebo jako podmínka pro úspěšné přijetí reformních opatření, zejména v otázkách kurikula a přijetí školního vzdělávacího programu (např. Janík, 2009; Spilková, Vašutová, 2008; Eger, 2006 a další). Avšak autorů, kteří se tématu spolupráce učitelů jako takové bezprostředně ve svých textech věnují, je pomálu, tedy i zdrojů, jak teoretických, tak empirických, ze kterých je možné vycházet a srovnávat, není mnoho.[8] Z těchto zdrojů mimo jiné také vycházíme při interpretacích, přestože bereme v potaz silný vliv kontextuálních odlišností málotřídních škol. V této souvislosti akcentujeme zejména oblast komunikace. Vzájemná informovanost a přirozené sdílení aktuálního dění, zejména ve vztahu pedagog–žák, pedagog–pedagog (kolega), je kategorií, která se jeví oběma zmiňovaným tématům společná, je určujícím faktorem jak v problematice spolupráce, tak v problematice málotřídních škol a jejich pedagogických kolektivů. Přičemž jde právě o kontinuálnost, plynulost komunikace, která je vnímána některými pedagogy na málotřídních školách jako podmínka dobré spolupráce, někdy jako předpoklad dobrých vztahů, od kterých fungující spolupráci aktéři odvíjejí. Toto často popisují jako jednu z ne mnoha před-

---

7 Volně přeloženo z anglického originálu.

8 Obecně lze konstatovat, že na jedné straně tyto texty poskytují základní východiska pro zkoumání problematiky a také první data z českého prostředí (Pol, Lazarová, 1998; 1999), na straně druhé pak pohled na spolupráci pedagogů z hlediska vzdělavatelů, konkrétně vzdělavatelů – lektorů programů a kurzů zaměřených na téma spolupráce, jež jsou vedeny způsoby založenými na kooperaci zúčastněných (Kasíková, Dubec, 2009).

ností práce na málotřídní škole. Ze znalosti problematiky v praxi vnímáme tento způsob přenosu informací „tady a teď", tj. vyskytnuvší se problém, akutní situaci či aktualitu, která ovlivňuje další procesy probíhající ve škole, které mohu sdílet bezprostředně po jejím průběhu s tím, s kým potřebuji, jako aktivitu posilující efektivní komunikaci ústící ve spolupráci.[9] Tu zde vnímáme jako participování všech zaangažovaných na hladkém a fungujícím zajišťování výchovně-vzdělávacího procesu.

Jak z našich šetření vyplývá, pedagogové z málotřídek nezůstávají pouze u komunikace a spolupráce uvnitř svého pracoviště, ale získávají profesionální impulzy i od kolegů z jiných základních škol. Poměrně přirozeně tíhnou k vyhledávání kontaktů s pedagogy z jiných málotřídek, přičemž nejčastěji jde o neformální kontakty sloužící ke vzájemnému informování a poradě, zejména se jedná o kontakty mezi řediteli, ale i např. mezi vychovateli. Poměrně častá je i spolupráce mezi školami jako institucemi. Na naši otázku, zda málotřídka spolupracuje s nějakou školou v okolí, odpovědělo 72 % ředitelů pozitivně. Vzájemná spolupráce škol se týká rozmanitých věcí. Nejčastěji školy spolupracují při organizací společných akcí pro své žáky – sportovních 22 %, kulturních 15 % nebo výletů 11 %. Méně častá je spolupráce při řízení škol, která je spíše neformální (informování 9 %, předávání zkušeností 8 %), avšak část těchto škol pořádá společně i další vzdělávání pro vlastní potřeby (7 %). Poslední oblastí spolupráce, která se v odpovědích ředitelů objevila, byla spolupráce v oblasti metodické. Nejčastěji se týkala spolupráce při tvorbě školního vzdělávacího programu (dále ŠVP) (10 %) a metodické návaznosti při přechodu žáků na druhý stupeň základní školy (9 %). Uvedená data nás tedy přivádějí ke zjištění, že spolupráce mezi školami se týká řady oblastí a je poměrně rozšířená, přestože aktivity tohoto druhu nejsou formálně ze strany řídících školských institucí podporované a jejich organizační a finanční zajištění vychází pouze z iniciativy učitelů málotřídek, popř. zřizovatelů škol.[10]

---

9 Této situaci nahrává nízký počet pedagogického personálu, jehož členové zastávají více rolí, které se během dne prolínají, což přispívá ke znalosti konkrétního případu a potencionálně rozšiřuje paletu vhodných řešení.

10 Je zajímavé, že v Evropě existují země, které vzájemnou spolupráci málotřídek podporují a vytvářejí i formální mechanismy k tomu, aby spolupráce dobře fungovala. Hlavní motivací v tomto směru jsou ekonomické úspory (větší využití vybavení škol, celé úvazky učitelů, společní ekonomové), zajištění kvalifikované výuky a podpory školy (rotující učitelé jazyků, popř. „výchov", psychologové) anebo v některých případech samotné zachování existence školy. V těchto případech tedy nejde primárně o podporu odborného růstu pedagogů. Těsnost takové spolupráce může být poměrně volná (např. clustry ve Velké Británii) anebo těsná a vysoce strukturovaná (Zóny spolupracujících škol v Katalánii nebo federativní školy ve Velké Británii). Vítané je i narušení potenciální uzavřenosti jednotlivých málotřídek (více Trnková, 2006).

K nabourávání potencionální izolace pedagogických pracovníků málotřídek dnes slouží i všeobecné rozšíření internetu a telekomunikačních sítí. V uplynulém desetiletí byly všechny školy v ČR připojeny na internet a vybaveny počítači. Pro učitele škol je tedy poměrně snadné spolu komunikovat, vyměňovat si zkušenosti nebo se vzájemně inspirovat v pedagogické práci.[11] K tomuto jsou pedagogy, řediteli zřizovány samostatné webové portály, kde mohou školy sdílet metodické dokumenty, nakupovat pomůcky pro výuku nebo využívat referencí pro vlastní pedagogickou praxi (hodnocení vhodných ubytovacích kapacit pro školy v přírodě, inspirace pro školní výlety či exkurze apod.). Dostupnost informací i řady materiálů a pomůcek pro výuku je tak mnohem snadnější i lepší, než tomu bylo před 15–20 lety, vyžaduje to však ze strany učitelů ochotu investovat čas do hledání a získávání těchto produktů. A čas je pedagogy málotřídních škol zřetelně označován za nepřítele číslo jedna. Je to však i otázka kultury samotné školy, která odráží, zda je takováto iniciativa pro pedagogické pracovníky školy samozřejmá či nikoli.

Ačkoliv není pedagogický personál málotřídek příliš početný, existují předpoklady k tomu, aby se necítil izolovaný, a to alespoň po informační nebo odborné stránce. Naše data naznačují, že pedagogové z našich málotřídek se snaží kontaktovat pedagogy z okolních škol a společně pořádat různé akce. Při těchto aktivitách přirozeně dochází k poznávání pedagogické práce na ostatních školách, ke vzájemné výměně zkušeností a k inspiraci. Domníváme se, že o izolaci pedagogických pracovníků málotřídek se dnes v podstatě nedá mluvit, i když v každodenní práci se mohou bezpochyby dostavovat pocity osamění a nedostatek profesionálních impulzů ať už v podobě rady, konzultace, inspirace nebo zpětné vazby ze strany kolegů, kterých se v malých týmech fungujících na málotřídních školách nedostává.[12] Níže, v kapitole věnující se dalšímu vzdělávání pedagogů, uvedeme, jak této možnosti vzdělávání, a tedy i odborným kontaktům vedoucím k profesnímu růstu pedagogové našich málotřídek využívají. Jedná se o další významný prvek narušující izolaci a riziko rutinizace práce u těchto pedagogů.

---

[11] V tomto směru by byla jistě zajímavá obsahová analýza elektronické korespondence mezi učiteli škol.

[12] Těmto rizikům jsou ostatně vystaveni i pedagogové velkých škol. Jejich ředitelé však mají možnost věnovat řízení školy většinu své pracovní doby a dostavit se na hospitaci nebo podpořit spolupráci pedagogů pro ně není z časového hlediska takový problém.

Může na málotřídce vyučovat tzv. „každý druhý“?

Ve společnosti, která klade důraz na inovace, spotřebu a svobodu, je dnes venkov vnímán jako periferie, která není z těchto hledisek zajímavá. Je spíše konzervativní, hůře vybavený a méně vzdělaný (srov. Český venkov 2008, 2009). Zdá se, jako by jeho jedinou devizou zůstávalo čistější životní prostředí a klidnější životní styl. Přilákat do takového prostředí vysokoškolsky vzdělané pedagogy, učitele kvalifikované pro práci na 1. stupni ZŠ, ale koneckonců i vychovatele nemusí být snadné. Jestliže dříve trpěly málotřídky nedostatkem kvalifikovaných pedagogů z důvodu jejich obecného nedostatku, dnes se zdá, že za ním stojí obecně nižší atraktivita pedagogických profesí (zejména pro čerstvé absolventy vysokých škol) a poloha samotné venkovské obce. Podívejme se, jaká je situace na těchto školách podle výsledků dotazníkového šetření.

Našich respondentů jsme se zeptali, jaká je odborná kvalifikace pedagogických pracovníků jejich školy. Výsledky jsou uvedeny v tabulce č. 3:

Tabulka č. 3: **Odborná kvalifikace pedagogických pracovníků málotřídních škol**

Typ kvalifikace	**Četnost**	**Relativní četnost**
Všichni jsou odborně kvalifikováni	167	31,1
Někteří mají jinou pedagogickou kvalifikaci	111	20,7
Někteří studují VŠ, aby si kvalifikaci doplnili	97	18,0
Někteří kvalifikaci nemají a nestudují	140	26,1
Jiná možnost	14	2,6
Chybějící odpověď	8	1,5
Celkem	537	100

Z odpovědí je vidět, že situace na málotřídkách „není růžová“. Na polovině škol (celostátní soubor) některý z pedagogických pracovníků nemá odbornou ani pedagogickou kvalifikaci. Z našich dat přitom nemůžeme analyzovat, zda se jedná o jednu nebo více nekvalifikovaných osob na málotřídce.

Co je podle ředitelů hlavním důvodem této situace? Takřka třetina z nich (31 %) tvrdí, že nikdo kvalifikovaný o volné místo na škole neprojevil zájem. Čtvrtina (24 %) uvádí jinou možnost – část je přesvědčená o kvalitách nekvalifikovaného učitele, jinde jde o doplnění úvazků vychovatelky, o dočasný zástup, někteří učitelé mají z dřívějška smlouvu na dobu neurčitou, vyskytují se obtíže najít kvalifikovaného učitele s aprobací na cizí jazyk atd. Někteří respondenti dokonce tvrdí (8 %), že je pro ně tato situace výhodná. Učitelé z málotřídek se tak ocitají pod tlakem, neboť zákon o pedagogických pracovnících č. 563/2004 Sb. vnesl do otázek kvalifikací poměrně pevný řád

a stanovil podmínky, za jakých je možné nekvalifikované učitele zaměstnat.[13] Je otázkou, zda právě nedostatečná kvalifikovanost nevede k poměrně velké fluktuaci učitelů na málotřídkách. Pouze třetina ředitelů z málotřídek v Jihomoravském kraji uvedla, že u nich v posledních třech letech nedošlo k žádné personální změně (Trnková, 2007). Častá personální obměna může komplikovat zejména práci na dlouhodobějších, strategických cílech těchto škol.

Potíže s obsazením pedagogických pozic odborně kvalifikovanými pracovníky má 44 % ředitelů málotřídek v republice. Podle nich je hlavním zdrojem těchto potíží obtížná dopravní dostupnost obce (22 %), nedostatek kvalifikovaných učitelů (12 %), náročnost práce na málotřídce (11 %) a nižší atraktivita snížených úvazků (9 %). Ukazuje se, že hlavní důvody obtíží s obsazováním volných míst na málotřídkách odborně kvalifikovanými pedagogy se nacházejí mimo působnost samotných ředitelů, kteří je nemohou ze své pozice ovlivnit. Částečně může být v silách zřizovatelů škol, tedy samotných obcí, řešit dopravní obslužnost obce anebo vytvořit pro práci natolik motivující finanční či materiální prostředí, že pedagogové budou ochotni ve škole setrvat. Pro řadu venkovských obcí to však není právě snadný úkol, neboť jejich finanční rozpočet nenabízí prostor pro „manévrování", je tzv. napjatý a položka zpestřující tabulkový mzdový výměr chybí. Existují regiony, ve kterých jsou tyto potíže výraznější. Jedná se zejména o odlehlé obce a pohraničí (Trnková, 2007).[14]

Je možné, že se tato situace odráží na kvalitě pedagogické práce v málotřídkách a na učebních výsledcích jejich žáků? Učební výsledky žáků 1. stupně ZŠ u nás zatím nejsou plošně monitorovány, takže je obtížné tuto skutečnost hodnotit. K dispozici jsou však výsledky výzkumu PIRLS, které dokládají, že v oblasti čtenářské gramotnosti dosahují žáci 5. ročníků venkovských ZŠ horších výsledků než žáci z městských škol. Při hledání proměnných, které se na této situaci podílejí, se ukazuje, že neexistují statisticky významné rozdíly ve vybavení školních knihoven nebo v pedagogické práci učitelů ve městě či na venkově, ale rozdíly způsobuje socioekonomický status rodin žáků (Kramplová, Potužníková, 2005). Ten je u venkovských rodin nižší zejména vlivem nižšího dosaženého vzdělání venkovského obyvatelstva a také jeho průměrně nižšími příjmy (Nešetřilová, Maříková, 2002;

---

13 I když právě kvůli zajištění kvalifikovanosti učitelů těchto škol se otevřely diskuse o zavedení některých kompromisů.

14 *Výroční zpráva ČŠI (2002)* uvádí, že „získávat kvalifikované učitele se vůbec lépe daří ve větších městech než v menších, do odlehlých obcí se nedaří přivést učitele ani při nabídce přidělení bytu" (s. 12). *Výroční zpráva ČŠI* z roku 2005 dokonce tvrdí, že „v současnosti je téměř nemožné zajistit základní vzdělávání ve venkovských školách a v příhraničních oblastech bez zaměstnávání učitelů v důchodu" (2005, s. 9).

Tuček, 2003). Přesto situace, kdy málotřídní školy vykazují vyšší proporci nekvalifikovaných pedagogů, není příznivá pro vytváření jejich veřejného obrazu, zpochybňuje koncept kvality poskytovaného vzdělání a koneckonců nemusí být ani příjemná pro práci samotných pedagogických pracovníků.

Učí se i sami?

Nový zákon o pedagogických pracovnících formuloval nejen požadavky na odbornou kvalifikaci pedagogů, ale i požadavky na jejich další průběžné vzdělávání. Ani v této oblasti to nemají pedagogičtí pracovníci z venkovských málotřídek jednoduché. Za dalším vzděláváním musí obvykle dále cestovat, tím pádem je pro ně finančně náročnější, což bývá v napjatých rozpočtech těchto škol problém. Dále na škole vzniká problém s chybějící pracovní silou, musí se např. řešit, kdo se ujme výuky třídy, jejíž učitel je právě mimo školu a žádného dalšího v pedagogickém sboru škola nemá. Tyto zkušenosti popisují i např. finští autoři Pietarinen a Meriläinen (2008), kteří se zabývali fázemi kariéry učitelů na málotřídních školách. Učitelé, s nimiž pracovali,[15] pociťovali v oblasti dalšího vzdělávání nerovnost v příležitostech, neboť se v mnoha případech nemohou dalšího vzdělávání účastnit ve stejné míře jako jejich kolegové z větších škol, neboť nemohou přenechat své skupiny žáků různého věku jinému kolegovi. Autoři hovoří v této souvislosti o „částečné nevědomé izolaci“, kterou považují za „trvalou hrozbu pro málotřídky“ (Pietarinen, Meriläinen, 2008, s. 78).[16]

Ředitelů z málotřídek v Jihomoravském kraji jsme se ptaly, kolik dní mohli v uplynulém školním roce věnovat dalšímu vzdělávání (dále DVPP). Za uplynulý rok strávili dalším vzděláváním průměrně 18 dnů (jde o odhad ředitelů, který se může od skutečnosti lišit). Vyskytli se ředitelé, kteří DVPP nevěnovali žádný den, a naopak nejvíce 140 dní (specializační studium). Jejich kolegové ve škole podle odhadu strávili vlastním vzděláváním 12 dní v roce. Je možné, že zájem o DVPP by byl mezi pedagogy i větší, neboť 68 % ředitelů uvádí, že jim na tuto oblast nestačí finanční prostředky získané ze státního rozpočtu a jsou nuceni je hledat jinde. V mnoha případech (69 %) DVPP finančně podporuje zřizovatel školy. Není to však jediný zdroj, odkud se finance čerpají, 28 % ředitelů uvádí, že si pedagogové účast na DVPP spolufinancují, 47 % čerpalo dotaci MŠMT určenou právě na DVPP pedagogů málotřídek.

---

15 Jednalo se o 19 učitelů z 12 málotřídních škol v Severní Karélii ve Finsku.

16 Na tomto místě používáme odkaz na zahraniční výzkum, neboť tomuto specifickému tématu se u nás nikdo výzkumně nevěnuje a daný zdroj je dostupný v češtině.

Možností, kde a jak se účastnit DVPP, je více. Proto jsme se snažily rozkrýt, zda učitelé málotřídek využívají pouze nabídky zavedených institucí, anebo si toto vzdělávání organizují či objednávají sami na míru.

Tabulka č. 4: **Způsob realizace DVPP na málotřídkách v ČR**

Jak a kde učitelé málotřídek realizují DVPP	**Četnost**	**Relativní četnost**
Výhradně v zavedených institucích (NIDV, SSŠ…)	290	54,0
Sami si vyhledáváme a organizujeme DVPP	40	7,4
V zavedených institucích, ale organizujeme si je i sami	202	37,6
Chybějící odpověď	5	0,9
Celkem	537	100

Překvapilo nás, že třetí možnost, tedy kombinace využití hotových nabídek s DVPP objednaným na míru, je mezi těmito školami také poměrně dost využívána, přestože může být finančně i organizačně náročnější. Proto se podívejme, jaké důvody vedou školy k tomu, aby využívaly k DVPP výhradně nabídky zavedených institucí, anebo aby tuto nabídku příležitostně kombinovaly s kurzy, které si objednají na míru.[17]

Tabulka č. 5: **Převažující důvody pro volbu způsobu realizace DVPP**

DVPP realizujeme výhradně v zavedených institucích (NIDV, SSŠ…)	**DVPP se účastníme v zavedených institucích, ale organizujeme si je i sami**
Spokojenost s nabídkou vzdělávání	Využitelnost vzdělávání
Spolehlivost nabídky vzdělávání	„Klasické“ DVPP často není dobré
Osvědčení lektoři	Možnost volby témat
Organizačně bez problémů	Vzdělání odpovídá našim aktuálním potřebám
Časově nám vyhovuje	Vzdělání přizpůsobené individuálním potřebám
Vzdělání je dopravně dostupné	
Finanční dostupnost	

Poznámka: Důvody byly zařazeny do sloupců na základě reziduálních četností. Znamená to, že školy, které využívají možnost uvedenou v záhlaví, častěji uváděly mezi důvody, které je k tomu vedou, důvody uvedené ve sloupci pod danou variantou. Ve většině případů byl tento častější výskyt doprovázen i slabou korelací Cramerova V v rozpětí 0,15–0,23 na hladině významnosti do 0,05.

[17] U varianty „sami si vyhledáváme a organizujeme DVPP“ není možné, vzhledem k nízké frekvenci, v uvedených důvodech hledat nějaké pravidelnosti.

Jak je z tabulky č. 4 patrné, 54 % respondentů uvádí, že pro další vzdělávání využívají výhradně nabídku zavedených vzdělávacích institucí. První sloupec tabulky č. 5 pak ukazuje důvody, které je k tomuto výběru přivádějí. Můžeme se na základě uvedeného výčtu domnívat, že účastníkům vyhovuje tradiční způsob nabídky prostřednictvím vzdělávacích institucí, neboť jej mají vyzkoušený, vědí, co od nabídky mohou očekávat, a roli zřejmě hraje také to, že administrativa spojená s přihlášením je jednoduchá. Tento způsob nevyžaduje velkou vstupní aktivitu a iniciativu. Výpovědi druhé velké skupiny respondentů (necelých 38 %) zařazených do druhého sloupce tabulky č. 5 nás přivádějí k úvahám, že pro tuto skupinu je rozhodující možnost nezávislé vlastní volby, která může být vyvolaná aktuálními a specifickými problémy dané školy, ale také větší mírou iniciativy. V odpovědích nás zaujalo také to, že finanční náročnost DVPP nepatří k těm důvodům, které výrazně ovlivňují volbu vzdělávacích příležitostí.

Obsahově realizované vzdělávání odpovídá aktuálnímu dění ve školství, spíše než by odráželo nezávislou volbu učitelů. Vztahovalo se k níže uvedeným tématům, viz tabulka č. 6.

Tabulka č. 6: **Obsahová náplň DVPP absolvovaného učiteli málotřídek v posledních dvou letech (tři nejčastější odpovědi)**

Obsah DVPP	**Četnost**	**Relativní četnost**
Práce se ŠVP	455	87,7
Didaktika a metodika výuky	341	63,5
Výuka cizích jazyků	318	59,2
Management školy	300	55,8
ICT ve vzdělávání	226	42,1
Výchovné poradenství a prevence sociálně patologických jevů	91	16,9
Speciálně pedagogická témata	73	15,6
Jiné	50	9,3

Výběr témat se nejčastěji týkal tvorby a práce se školním vzdělávacím programem, což bylo vzhledem k náročnosti těchto procesů, jež jsou v našem školství navíc nové, pochopitelné. Druhé místo zaujalo vzdělávání orientované na didaktiku a metodiku výuky na 1. stupni ZŠ, učitelé se tedy vzdělávají zejména v tom, čemu se každodenně věnují, navíc jak ukazuje tab. č. 3, doplňují si možná tímto způsobem i kvalifikaci, kterou někteří postrádají. Častá je i účast na jazykovém vzdělávání, které umožňovalo neaprobovaným učitelům získat alespoň náhradní akreditovanou certifikaci. ICT bylo také poměrně častým tématem DVPP, podpořeným právě probíhající kampaní.

Realizace dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků na málotřídní škole vyžaduje spolupráci v podstatě celého pedagogického sboru. Musí se domluvit, kdy si kdo může vybrat ten který kurz, téma se musí aktuálně hodit, projedná se, jak se bude řešit situace absence atd. Jak tomu bývá u malých organizací, školy se snaží vytěžit maximum (např. Jordan, Whiteley, 1997). Častou realitou je poté situace, kdy kolega v rámci pedagogického týmu referuje o absolvovaném kurzu, případně sám zaučuje ostatní pedagogické pracovníky v získaných dovednostech. Podobnou zkušenost popisují i Pietarinen a Meriläinen (2008, s. 78), když na základě výpovědí učitelů konstatují, že „výstupy různých kurzů dalšího vzdělávání lze v malé učitelské komunitě využít na úrovni celé školy efektivněji než ve velkých školách – pokud ovšem existuje v učitelské komunitě podpůrné klima. Posledně zmiňovaný faktor však již není součástí našeho výzkumu, nicméně považujeme jej za velmi inspirativní a zasluhující si rozhodně pozornost empirických badatelů.

Závěr a diskuse

V našem článku jsme se věnovaly opomíjenému tématu a opět po letech otevřely otázky, jimž se český pedagogický výzkum příliš nevěnuje, jakkoliv se jedná o palčivá témata našeho školství, které musí školská politika a správa opakovaně řešit.

Jak se ukazuje, jedním z těch citlivějších témat je kvalifikovanost pedagogických pracovníků málotřídek. Na základě provedených empirických výzkumů stvrzujeme to, nač upozorňuje ČŠI i MŠMT ve svých dokumentech. Na polovině málotřídek z našeho celostátního souboru působí nějaký pedagogický pracovník bez požadované pedagogické kvalifikace. Z nekvalifikované části pedagogických sborů pouze na necelých 20 % škol nekvalifikovaný zaměstnanec studuje vysokou školu, aby požadovanou kvalifikaci získal. Bohužel toho mnoho nevíme o ostatních pedagogických pracovnících, kteří se nevzdělávají. Je známo, že přijetí na pedagogickou fakultu skrze přijímací řízení není často pro dospělé, pro které toto studium v podstatě znamená rekvalifikaci a opětovný vstup do studentské role po letech ekonomické aktivity, vůbec snadné. Přitom nemáme na mysli jen nároky na studijní či další výkon, ale i materiální a personální zajištění výuky a studia, které nemusí odpovídat představám uchazečů. Jednoduchá přitom nebývá situace ani na málotřídkách, jejichž pedagogové několik let studují, a to po finanční i organizační stránce.

Přes výše uvedené se nedá říci, že by pedagogové z málotřídek neměli o další vzdělávání zájem. Možná právě nedostatečná kvalifikace pro výuku na 1. stupni ZŠ způsobuje skutečnost, že jsou pravidelnými účastníky DVPP,

a to nejen pasivními konzumenty hotové nabídky, ale i iniciativními zákazníky poskytovatelů, schopnými formulovat jasnou objednávku. Finanční, dopravní i personální zajištění účasti na DVPP pro ně přitom není jednoduché. Podle zájmu o dotační titul MŠMT určený na tento účel je zřejmé, že se chtějí dále vzdělávat a jsou ochotni věnovat svůj čas nejen učení, ale i administrativě spojené se získáním peněz na uvedený účel. Za pozitivní zjištění považujeme i skutečnost, že zřizovatelé jsou z velké části ochotni v dalším vzdělávání své učitele podporovat.

Ostatně intenzivnější diskusi mezi zřizovateli těchto škol a školskou správou vnímáme jako velmi důležitou. Obvykle probíhá ve chvílích „otřesů", zejména při legislativních změnách, pravidelná komunikace však, zdá se, neexistuje. Mají zastupitelstva venkovských obcí možnosti přilákat na své školy kvalifikované síly? Dává jim k tomu stávající legislativa dostatečný prostor? Je vlastně venkovskou, popř. i celou společností vnímán tento problém jako důležitý? Existuje ze strany samosprávných, ale zejména správních orgánů snaha skutečně strategicky řídit, nikoliv jen administrativně spravovat základní školy, resp. školskou síť? Jedná se o zásadní otázky, které jsou naším příspěvkem opět vyvolány, avšak jejich zodpovězení jde nad jeho rámec. Vnímáme je jako opětovnou artikulaci neřešených otázek našeho školství, jež si žádají systémové řešení ze strany naší vzdělávací politiky.

Domníváme se, že témata i nastíněné problémy a otázky v našem článku dokládají to, že v českém školství se stále nedaří účinně ovlivňovat situaci s kvalifikovaností pedagogických pracovníků včetně možnosti doplňování jejich kvalifikace na vysokých školách („učitelských" fakultách). Nicméně se ukázalo, že na málotřídních školách je mezi pedagogickými pracovníky zájem rozšiřovat si vědomosti prostřednictvím dalšího vzdělávání včetně toho, že si pro něj pedagogičtí pracovníci škol i v obtížných podmínkách dokáží vytvořit nezbytné personální a finanční zabezpečení.

Literatura

Český venkov 2006. Sociální mobilita a kvalita života venkovské populace. Praha: Česká zemědělská univerzita v Praze, 2007. ISBN 978-80-213-1631-7. 1991-0, S 183.

Český venkov 2007: Studie Jihočeského a Ústeckého kraje. Praha: Česká zemědělská univerzita v Praze, 2009. ISBN 978-80-213-1768-0

Český venkov 2008: Proměny venkova. Praha: Česká zemědělská univerzita v Praze, 2009. ISBN 978-80-213-1911-0

EGER, Ludvík. *Řízení školy při zavádění školního vzdělávacího programu.* Plzeň: Fraus, 2006. ISBN 80-7238-583-6

FERJENČÍK, Ján. *Úvod do metodologie psychologického výzkumu. Jak zkoumat lidskou duši.* Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-367-6

JORDAN, Ron, WHITELEY, Tony. Teaching is Full Time Job and so is Managing: Dilemmas and Delights of Managing a Small School. *Příspěvek z British Educational Research Association Annual Conference* [online]. York, September 11–14, 1997. s. 15. [cit. 2003-03-21] Dostupný z <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/000000507.htm>

KRAMPLOVÁ, Iveta, POTUŽNÍKOVÁ, Eva. *Jak (se) učí číst*. Praha: ÚIV, 2005. ISBN 80-211-0486-4

KASÍKOVÁ, Hana, DUBEC, Michal. Spolupráce učitelů: Od větší k menší neznámé. *Studia paedagogica*, 2009, 14, č. 1, s. 68–86. ISSN 1803-7437

MUSIL, Fraňo, SEDLÁČEK, Josef. *Naše málotřídní školy*. Praha: SPN, 1964, s. 199.

NEŠETŘILOVÁ, Helena, MAŘÍKOVÁ, Pavlína. Příjmy a výdaje domácností. In *Český venkov 2000. Základní údaje*. Praha: PEF ČZU, 2002, s. 79–90. ISBN 80-213-0915-6

PIETARINEN, Janne, MERILÄINEN, Matti. Aktivní a pasivní fáze kariéry učitele v kontextu málotřídní školy. *Studia paedagogica,* 2008, č. 13, s. 65–83. ISSN 1211-6971

POL, Milan. *Škola v proměnách*. Brno: MU, 2007. ISBN 978-80-240-4499-9.

POL, Milan, LAZAROVÁ, Bohumíra. *Spolupráce učitelů – podmínka rozvoje školy: řízení spolupráce, konkrétní formy a nástroje*. Praha: Strom, 1999. ISBN 80-86106-07-1

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

Small Primary Schools in Wales. [online] Cardiff: Estyn, 2006. [cit. 2009-06-20] Dostupný z <http://www.estyn.gov.uk/publications/Remit_25_Small_Prim_Schools_Wales_2003_04.pdf>

SOUTHWORTH, Geoff. *Primary School Leadership in Context: Leading Small, Medium and Large Sized Primary Schools*. London: Routledge&Falmer, 2004. ISBN 0-415-30396-6

SPILKOVÁ, Vladimíra, VAŠUTOVÁ, Jaroslava. *Učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělávání*. Praha: Pedagogická fakulta UK, 2008.

TRNKOVÁ, Kateřina. Možnosti spolupráce málotřídních škol. *Učitelské listy* [online]. Praha: Agentura Strom, 2006, s. 1–7. Dostupný z <http://ucitelske-listy.ceskaskola.cz/Ucitelskelisty/AR.asp?ARI=102877>.

TRNKOVÁ, Kateřina. Podmínky vzdělávání na málotřídních školách. *Příspěvek z konference ČAPV*. České Budějovice: JČU, 2007.

TUČEK, Milan. Sociální struktura venkova a mobilita jeho obyvatel. In *Český venkov 2003. Situace před vstupem do EU*. Praha: PEF ČZU, 2003, s. 197–208. ISBN 80-213-1121-5

VOMÁČKA, Jiří. *Málotřídní školy. Nástin pedagogické problematiky*. Liberec: TU, 1995. ISBN 80-7083-170-7

Vyhláška č. 492/2005 Sb,. o krajských normativech ze dne 8. prosince 2005.

Vyhláška č. 48/2005 Sb., o základní vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky ze dne 18. ledna 2005.

Výkonové ukazatele 2007/2008. [online] Praha: ÚIV, 2008. [cit. dne 2008-06-24]. Dostupné z< http://www.uiv.cz/clanek/705/1534>.

Výroční zpráva České školní inspekce za školní rok 2004/2005. [online] Praha: ČŠI, 2005. [cit. 2006-09-14]. Dostupné z <http://194.228.111.171/files/218/vz0405.pdf>.

Výroční zpráva České školní inspekce za školní rok 2005/2006. [online] Praha: ČŠI, 2006. [cit. 2007-05-14]. Dostupné z <http://www.csicr.cz/upload/vyrocni_zprava_2005–2006.pdf>.

WAUGH, David (Ed.) *Small Primary Schools*. The University of Hull, 1991. ISBN 0-85958-235-3

WILSON, Valerie. *All in Together? An Overview of the literature on composite classes* [online]. Glasgow:

SCRE, 2003. [cit. 2006-08-29] Dostupné z <http://www.scre.ac.uk/resreport/pdf/086.pdf>

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

Zákon č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů.

Zpráva o školním roce 2001/2002. [online] Praha: ČŠI, 2002. [cit. 2006-09-14] Dostupné z <http://194.228.111.171/files/146/zprava.zip>.

O autorech

Mgr. KATEŘINA TRNKOVÁ, Ph.D. pracuje jako odborná asistentka na Ústavu pedagogických věd Filozofické fakulty Masarykovy univerzity. Od konce 90. let se z perspektivy sociologie výchovy zabývá problematikou málotřídních škol. Podílí se i na dalších výzkumných projektech pracoviště, které jsou zaměřené na oblast fungování škol nebo na vzdělávání dospělých. Zároveň zajišťuje výuku metodologie pedagogického výzkumu, základů sociologie a demografie pro pedagogy, kulturní antropologie a environmentální výchovy na výše uvedeném pracovišti.
Kontakt: trnkova@phil.muni.cz

Mgr. LUCIE CHALOUPKOVÁ je výzkumnou pracovnicí na Ústavu pedagogických věd Filozofické fakulty Masarykovy univerzity. Zabývá se otázkami dalšího vzdělávání dospělých, profesním vzděláváním pedagogických pracovníků a dosahováním kvality pedagogického procesu ve školách.
Kontakt: 52296@mail.muni.cz

PhDr. DANA KNOTOVÁ, Ph.D. pracuje jako odborná asistentka na Ústavu pedagogických věd Filozofické fakulty Masarykovy univerzity. Podílí se na výzkumných a rozvojových projektech realizovaných na pracovišti, mimo jiné těch, které se zabývají málotřídními školami, vzděláváním dospělých, nebo dětmi ze znevýhodněného sociálního prostředí. Podílí se také na výuce sociální pedagogiky, sociální práce, pedagogiky volného času a geragogiky.
Kontakt: knotova@phil.muni.cz

About the authors

KATEŘINA TRNKOVÁ works as an assistant professor at the Department of Educational Sciences, Faculty of Arts, Masaryk University. She has been involved in researching small schools with composite classes from the point of view of sociology of education since the late 1990s. She has also participated in other important projects by her Department, whether in school operation or adult education. She teaches methodology of research in education, fundamentals of sociology and demography for teachers, cultural anthropology and environmental studies in the same department.
Contact: trnkova@phil.muni.cz

LUCIE CHALOUPKOVÁ is a researcher working for the Department of Educational Sciences, Faculty of Arts, Masaryk University. Her professional interests include continuing education for adults, training for the educational profession and attainment of educational quality in schools.
Contact: 52296@mail.muni.cz

DANA KNOTOVÁ works as an assistant professor at the Department of Educational Sciences, Faculty of Arts, Masaryk University. She has been involved in research and developmental project undertaken by the Department, among others projects dealing with small schools with composite classes, adult education, or children from disadvantaged families. She teaches social pedagogy, social work, leisure-time education and geragogics.
Contact: knotova@phil.muni.cz