

ZÁPADOČESKÁ UNIVERZITA V PLZNI

FAKULTA PEDAGOGICKÁ  
KATEDRA PEDAGOGIKY

**SPECIFICKÁ ROLE MÁLOTRÍDNÍ ŠKOLY V ROZVOJI  
KOMUNITNÍHO ŽIVOTA SOUČASNÉ VESNICE**

DIPLOMOVÁ PRÁCE

**Dana Rejchlíková**

*Učitelství pro 1.stupeň základní školy*

Vedoucí práce: Mgr. et MgA. Roman Černík

**Plzeň, 2018**

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně  
s využitím uvedených pramenů a literatury.

V Plzni, 30. června, 2018

.....  
Podpis autora práce

## PODĚKOVÁNÍ

Na tomto místě bych ráda poděkovala vedoucímu mé diplomové práce panu Mgr. Et MgA. Romanu Černíkovi za odborné vedení a poskytnutí rad při psaní diplomové práce. Dále děkuji panu řediteli a zaměstnancům ZŠ a MŠ Měník za vstřícný přístup při sběru dat k empirické části. V neposlední řadě bych chtěla poděkovat své rodině za poskytnutou pomoc a podporu, za to že akceptovala čas, který jsem věnovala psaní této práce.

ZDE SE NACHÁZÍ ORIGINÁL ZADÁNÍ KVALIFIKAČNÍ PRÁCE.

## ANOTACE

Diplomová práce se věnuje problematice málotřídních škol, jejich vztahu k venkovské komunitě a v neposlední řadě i jejich sociokulturní funkci na vesnici. Cílem bylo popsat, jak vnímají obyvatelé obce vliv zdejší školy na současný život v obci. Práce je rozdělena na teoretický popis málotřídních škol, popisuje specifické rysy těchto škol, jejich historii, výhody a nevýhody, zabývá se jejich organizací, faktory ovlivňující její fungování. Empirická část práce je zaměřena na výzkum specifické role málotřídní školy v rozvoji komunitního života současné vesnice. Popisuje výběr metodologie, hlavní výzkumnou otázku a charakterizuje zkoumanou školu, obec a analyzuje získaná data.

Hlavním výsledkem této práce je zjištění, že málotřídní školy mají v obci své místo a rozhodně si zaslouží ze strany obce, občanů i státu svou podporu, neboť mají oproti plně organizovaným školám spoustu výhod a zároveň přispívají k rozvoji a udržení kulturního a společenského života.

**Klíčová slova:** málotřídní škola, komunita, obec, kultura

## ANNOTATION

The master's thesis deals with the issues of the one room schools, their link with the countryside community and last but not least, their socio-cultural purpose in the country. The aim of the thesis is to describe the influence of the one room schools upon the current life in the village and how the inhabitants of the village perceive its influence. The thesis is divided into theoretical part which focuses on the description of the small schools, their specific features, history, advantages and disadvantages, it also deals with their organization, and with the factors influencing its functioning. Empirical part of the thesis is focused on the research of the specific role of the one room school related to the development of current community life in the village. It also describes the selection of methodology, the main research question and characterizes the municipality studied and analyses the obtained data. The main conclusion of this thesis is finding that one room

schools have place in the villageand definitely deserve full support from the community, the citizens and the state due to the number of unique advantages of the one room schools unlike the regular schools, such as its contribution to the development and maintenance of cultural and cultural heritage social life.

**Keywords:** one room school, community, town, culture

## OBSAH

Úvod .....	3
I TEORETICKÁ ČÁST .....	6
1 MÁLOTŘÍDNÍ ŠKOLY .....	6
1.1 VYMEZENÍ POJMU MÁLOTŘÍDNÍ ŠKOLA .....	6
1.2 STATISTIKA .....	10
1.3 FUNKCE ŠKOLY .....	11
2 SPECIFICKÉ RYSY MÁLOTŘÍDNÍCH ŠKOL .....	15
3 SPECIFIKA VENKOVSKÉHO PROSTŘEDÍ A MÁLOTŘÍDNÍ ŠKOLA .....	17
3.1 KOMUNITNÍ ŠKOLY .....	19
3.2 VNÍMÁNÍ HODNOTY ŠKOLY OBČANY V OBCI, SITUACE NA DNEŠNÍM VENKOVĚ .....	20
3.3 ÚČAST MÁLOTŘÍDEK NA VEŘEJNÉM ŽIVOTĚ VENKOVSKÝCH OBCÍ .....	21
4 VÝHODY A NEVÝHODY MÁLOTŘÍDNÍCH ŠKOL .....	23
5 ORGANIZACE A ŘÍZENÍ MÁLOTŘÍDNÍCH ŠKOL .....	25
6 HISTORIE MÁLOTŘÍDNÍCH ŠKOL .....	27
6.1 NEJSTARŠÍ ŠKOLY NA NAŠEM ÚZEMÍ .....	27
6.2 POVINNÁ ŠKOLNÍ DOCHÁZKA .....	28
6.3 19. STOLETÍ .....	29
6.4 PRVNÍ REPUBLIKA .....	30
6.5 VÝVOJ PO ROCE 1945 .....	32
6.6 NEJNOVĚJŠÍ VÝVOJ .....	34
7 MÁLOTŘÍDNÍ ŠKOLY V ZAHRANIČÍ .....	36
8 FAKTORY OVLIVŇUJÍCÍ EXISTENCI A FUNGOVÁNÍ MÁLOTŘÍDNÍCH ŠKOL .....	38
8.1 VÝVOJ VZDĚLÁVACÍ POLITIKY .....	38
8.2 PODOBA ŠKOLSKÉ SPRÁVY .....	38
8.3 VÝVOJ SÍDELNÍ SOUSTAVY .....	39
8.4 DEMOGRAFICKÝ VÝVOJ .....	39
9 ZÁNİK MÁLOTŘÍDNÍCH ŠKOL .....	41
9.1 DOPADY ZÁNIKU MÁLOTŘÍDNÍ ŠKOLY NA ŽIVOT V OBCI .....	42
II. EMPIRICKÁ ČÁST .....	45
10 METODOLOGIE VÝZKUMU .....	45
10.1 VÝZKUMNÝ PROBLÉM A CÍL VÝZKUMU .....	45
10.2 POUŽITÉ METODY, VÝBĚR VÝZKUMNÝCH METOD .....	45

---

10.3 VÝCHOZÍ PŘEDPOKLADY .....	49
10.4 VÝZKUMNÝ VZOREK.....	49
10.5 CHARAKTERISTIKA ZKOUMANÉ ŠKOLY .....	51
11 VÝSLEDKY VÝZKUMU.....	54
11.1 POZOROVÁNÍ .....	54
11.2 STRUKTUROVANÉ ROZHOVORY .....	56
11.3 ANALÝZA DOKUMENTŮ .....	59
11.4 OVĚŘENÍ A PLATNOST HYPOTÉZ .....	62
11.5 SHRNUÍ VÝSLEDKŮ .....	62
ZÁVĚR.....	64
POUŽITÁ LITERATURA .....	65
PŘÍLOHA Č.1: PŘEPIS ROZHOVORŮ DO TEXTOVÉ PODOBY.....	I



## Úvod

Málotřídní školy byly zřizovány v menších obcích nebo na venkově. Plnily především funkci kulturního a společenského centra obce. Málotřídních škol jsou v naší republice stovky a jsou dle mého názoru neodmyslitelnou součástí našeho školství<sup>1</sup>.

Téma diplomové práce jsem si zvolila proto, že na málotřídní škole pracuji jako učitelka 17 let a toto prostředí je mi velmi blízké. Škola, na které působím je trojtřídní s ročníky od první do páté třídy.

Přestože se k fungování málotřídních škol váže mnoho předsudků, z mých osobních zkušeností má vzdělávání dětí na málotřídní škole mnohé výhody.

Málotřídní školy bývají často pojmenovávány jako školy rodinného typu. Malý počet žáků v ročníku a různě staré děti v jedné třídě s jedním učitelem na většinu vyučovacích předmětů působí jako téměř rodinné prostředí. Pozitivní je i malý počet žáků a s ním související možnost učitelovy individuální péče o každého jednotlivého žáka. Učitel většinou své žáky dobře zná, zná často i jejich rodinné zázemí a může tak vycházet lépe vstříc jejich aktuálním potřebám, případně i předcházet patologickým jevům, které se tak častěji objevují na velkých školách.

Žáci na málotřídní škole jsou přirozeně vedeni k samostatnosti. Tyto školy jsou u nás zřizovány pouze pro 1.stupeň. Často se mě rodiče mých žáků ptali, zda děti při přechodu na 2.stupeň a tím pádem i na jinou školu nejsou nějak znevýhodněny. Mohu s jistotou říci, že žáci z málotřídky byli oproti ostatním mnohem samostatnější, zvyklí pracovat bez zbytečných otázek, často si dokázali samostatně nalézt informace a mnohdy i učební látku ovládali lépe a s větší jistotou, neboť jak řekla jedna moje žákyně 3.třídy: *„Vyjmenovaná slova jsem se učit nemusela, protože v 1.třídě jsme byli spojeni s 3.ročníkem, v druhé taky a teď jsme samy třetí, takže už to dávno umíme.“* Často měli látku prostě „naposlouchanou“ a třeba v kvantitě i kvalitě tichého čtení převyšovali spolužáky z běžných škol.

---

<sup>1</sup> Poslední evidovaný údaj z roku 2004/2005 uvádí 1484 fungujících málotřídních škol na našem území Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2013). *Pedagogický slovník*. (7., aktualiz. a rozš. vyd., 395 s.) Praha: Portál.

Málotřídní škola má jistě i svou funkci při utváření vztahu dětí k obci, kde v životě každé vesnice má škola své nezastupitelné místo. Ve výzkumu Trnkové (2007) dokonce 97 % zřizovatelů málotřídních škol sdílelo názor, že vzdělávání v místě bydliště posiluje vztah dětí k obci.

Často diskutovanou nevýhodou málotřídních škol je časová náročnost práce učitele, který musí učit několik ročníků najednou, což jinde vykonává více učitelů. Jsou proto důležité jeho pedagogické kvality, ale hlavně organizační schopnosti, výuku si musí správně rozvrhnout a připravit a využít čas věnovaný přímé činnosti všem ročníkům ve třídě. Je pravdou, že zpočátku jsem s tím měla problém, ale časem se vše „zaběhlo“ a byly roky, kdy jsem měla ve své třídě 3.,4. a 5.ročník současně s celkem více než 20 žáky a všechnu učební látku jsme bez problémů stihli. Skutečností je, že po vyučování čeká učitele mnohem více opravování a také nutné přípravy na vyučování, ale to, že děti chodí do školy rády, mají s učitelem na málotřídce často bližší vztah, kterému nahrává i menší rodinné prostředí ve škole a nakonec i pocit z dobře odvedené práce přece stojí za to!

Svou práci jsem rozdělila na dvě ucelené části. První teoretická část popisuje poznatky a pojmy, které v druhé části slouží jako podklad pro empirické šetření a vyvození závěrů. Ve své práci jsem se snažila vymezit pojem málotřídní škola a nastínit její specifické rysy, nahlédnout na historický vývoj málotřídních škol, popsat výhody a nevýhody málotřídní školy, její organizaci a fungování. Zabývala jsem se vývojem vzdělávací politiky, podobou školské správy, vývojem sídelní soustavy i demografickým vývojem. Pro lepší pochopení školských institucí jsem popsala i existenci málotřídních škol v zahraničí. V empirické části práce jsem se pokusila komplexně nahlédnout na výzkumný problém v jeho přirozeném prostředí, zvolila jsem proto jako metody výzkumu zúčastněné pozorování, strukturované rozhovory a analýzu dokumentů. Zaměřila jsem se především na vztah školy a obce, vnímání hodnoty školy občany v obci a zajímala se i o to, jak málotřídní školy vstupují do sféry volného času obyvatel. Na venkově škola patří k významným faktorům ovlivňujícím sociální prostředí, do kterého dále spadá kontext rodiny, sousedství a komunity. Vesnice totiž mají z hlediska vybavenosti mnohem horší podmínky pro společenský život než města (viz např. Maříková aj., 2003). Proto mají školy velký potenciál stát se kulturním a společenským centrem obce.

Vliv na podobu málotřídních škol má i vývoj legislativy vztahující se ke školství a související vývoj školské správy. Cílem mé práce bylo zmapovat specifickou roli málotřídních škol se zřetelem na vymezené faktory, které vývoj málotřídních škol ovlivňují. V minulosti bylo často poukazováno na negativa a nevýhody málotřídního vzdělávání. Toto negativní vnímání málotřídního vzdělávání a preference škol plně organizovaných vedlo během let k několika vlnám rušení málotřídek na českých vesnicích. Zaměřila jsem se proto i na příčiny a důsledky jejich uzavírání.

Každá vláda se snaží o jakousi inovaci ve vzdělávání, přináší nové návrhy na zlepšení školního vzdělávání. Něco nového se zavádí, jiné se ruší. Mění se struktura, obsah i typy vzdělávání. Vznikají nové druhy škol, nové typy vzdělávání. V řadě evropských zemích jsou málotřídní školy často řešeným tématem. „U nás jsou považovány za neperspektivní z hlediska rozvoje vzdělávání“ (Průcha, 2004, s. 68), ale v našem vzdělávacím systému stále pevně přetrvávají. Diplomovou práci s tématem málotřídní školy jsem si zvolila proto, že na toto téma je stále nedostačující počet pedagogických výzkumů a výsledky výzkumů by mohly rozšířit všeobecné poznání o málotřídních školách.

## I TEORETICKÁ ČÁST

### 1 MÁLOTŘÍDNÍ ŠKOLY

Tato část diplomové práce se bude věnovat teoretickým poznatkům, které budou dále sloužit jako podklad pro legislativní výzkum.

#### 1.1 VYMEZENÍ POJMU MÁLOTŘÍDNÍ ŠKOLA

Málotřídní škola je taková škola, ve které je v jedné školní třídě vyučováno zároveň více ročníků. Podle Trnkové: „*Za málotřídní školu je označována taková škola, v jejíž alespoň jedné třídě jsou vyučováni žáci více než jednoho ročníku.*“ (Trnková, 2007, s. 7). V odborné literatuře se můžeme setkat s označením výuka v kombinovaných třídách (spojených ročnících)<sup>2</sup>. Spojené třídy bývají nazývány oddělení, značí se pořadovou číslovkou a navštěvují je děti různého věku. Výuka v odděleních je organizována tak, aby učením byly zaměstnány všechny děti všech ročníků. Podle Průchy (2011) je takové učení v západoevropských zemích považováno za alternativu. Děti se učí společně a zcela přirozeně, rozvíjí se kooperace mezi žáky, což je velice žádoucí.

Důvodem pro vznik málotřídních škol je malý počet dětí ve věku povinné školní docházky ve spádové oblasti. Většinou jsou to školy venkovské.

Přestože se málotřídní školy vyskytují na našem území už od dob tereziánských reforem, tento pojem byl poprvé v učebních osnovách vymezen roku 1933. Za málotřídní školy byly považovány ty, ve kterých se vyučovalo na všech stupních v odděleních nebo tzv. běžích, to znamená školy jedno až čtyřtřídní s osmi ročníky a školy jedno až trojtřídní s pěti ročníky. (Musil a Sedláček, 1964) Tato definice se opírá o členění bývalé obecné školy na tři stupně, nižší stupeň (1.-2.ročník), střední stupeň (3.-5.ročník) a vyšší stupeň (6.-8.ročník) a autoři ji nepovažují za definici zcela výstižnou. Jejich definice zní: „*Škola, která má ve třídě bud všechny ročníky, nebo v každé třídě více než jeden ročník, je škola málotřídní.*“ (Musil a Sedláček, 1964). V učivu se málotřídní školy od plně organizovaných nijak nelišily. Až do současnosti prošly dlouhým vývojem, úpravami a reorganizacemi. Po roce 1945 vznikl požadavek jednotného školství, řešil ho Školský zákon z roku 1948. Pro málotřídky byl přínosem v tom, že místo vyučování v tzv. běžích se učilo podle jednotných osnov, stejných

---

<sup>2</sup> Blíže viz (Trnková, Knotová a Chaloupková, 2010)

s plně organizovanou školou. To vedlo k vyrovnání rozdílů mezi školou málotřídní a plně organizovanou (Malíková, 1991).

Pojem málotřídní škola jako takový není v našem zákonu přesně vymezen, podle zákona 561/2004 Sb. jako málotřídní školu označujeme takový typ školy, který je neúplně organizovaný, patří mezi základní školy a platí pro něj stejné předpisy jako pro školy plně organizované. Pro pojem málotřídní škola existuje mnoho překladů, nenajdeme jeden ustálený výraz. V zahraniční literatuře se často objevuje pojem malá škola, přestože nemusí jít nutně o malou budovu školy, i když tomu tak často bývá (*small school*), nebo pojem škola se smíšenými třídami (*school with composite classes, school with multiage/multigrade classes*), v němčině je to *Zwergschule* nebo *kleine Grundschule*, někdy zpřesněno *mit Klassen mit mehren Schulstufen*, ve francouzštině *petit école primase* (Wilson, 2003; Průcha, 2001; Nösterer, 2004).

Teprve školský zákon z r. 1869 použil pojem málotřídní škola jako takový. Tento zákon přímo určoval, jak ročníky do oddělení řadit, upřednostňovaly se nižší ročníky, které vyžadovaly při výuce větší pozornost učitele.

Málotřídní školy se u nás vyskytují především v menších obcích, kde malý počet žáků neumožňuje zřídit školu se samostatnou třídou pro každý ročník. Ojedinele se málotřídky vyskytují ve větších městech nebo jejich okrajových částech (Trnková, 2008, s. 53–54). V dobách historických plnila venkovská škola úkol zpřístupnit vzdělávání venkovské mládeži, zejména dětem v odlehlejších oblastech. Pro rodiče dnešních dětí jsou často dobrým řešením dopravní situace, kdy by dítě jinak muselo dojíždět do vzdálenější plně organizované školy a teritoriální dostupnost školy také ovlivňuje realizaci principu rovného přístupu ke vzdělávacím příležitostem. Nelze opomenout i důležitou funkci školy na vesnici jako kulturního a společenského centra obce. Dalo by se říct, že existence venkovské školy do značné míry ovlivňuje rozvoj venkovských oblastí a dotváří tak komplex sociálních a vzdělávacích nabídek a služeb.

Od roku 2001 se v našem školství projevoval vliv decentralizace státní správy a samosprávy. Jeho řízení bylo rozděleno do třech úrovní. Národní úroveň poskytuje Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. Stará se o plánování a řízení školství, financování a dohled nad kvalitou pedagogických procesů, ten vykonává Česká školní inspekce. Vznikla úroveň regionální (krajská), která vykonává správní funkce vůči školám mateřským, základním

i středním. Na místní úrovni došlo k velkému posílení autonomie. Obce mohou zřizovat vlastní mateřské a základní školy a další školská zařízení (školní družiny, školní jídelny,...). Tím obce výrazně ovlivňují fungování málotřídních škol.

Málotřídních škol je několik typů. Mohou být buď jednotřídní – škola je uspořádána se dvěma, třemi, čtyřmi nebo pěti ročníky. Petlák (1998) uvádí, že nejčastěji se můžeme setkat s málotřídkami se čtyřmi ročníky. Všichni žáci všech ročníků jsou vzděláváni v jedné třídě (místnosti). Dvoutřídní škola bývá organizována třemi způsoby. Se třemi, čtyřmi nebo pěti ročníky. Učební proces je po personální stránce zajištěn dvěma učiteli, což vede k menší sociální a pedagogické izolovanosti, než je tomu v případě jednotřídních škol. (Tupý, 1978). Žáci jsou rozděleni do dvou tříd (místností), ve kterých probíhá jejich vzdělávání. Trojtřídní škola může mít čtyři nebo pět ročníků. Např. v případě čtyř ročníků mají 1. a 2. ročník vlastní třídu i svého vyučujícího a společně se vyučuje 3. a 4. ročník. (Tupý, 1978). Petlák (1998) uvádí, že se vyučování na takové škole podobá vyučování na plně organizované škole, neboť dva ročníky fungují samostatně a ostatní ročníky jsou spojené. Škola má k dispozici tři třídy (místnosti), v nichž jsou žáci vzděláváni. Čtyřtřídní škola s pěti ročníky bývá organizována tak, že 1. – 3. ročník má samostatné třídy a svého vyučujícího, 4. a 5. ročník bývá spojený. O tomto typu škol by se dalo uvažovat jako o tzv. přechodu od málotřídních škol ke školám plně organizovaným. Trnková (2010) uvádí, že v současnosti mají největší zastoupení mezi málotřídkami dvojtřídní školy. Přes 70 % málotřídek má pět ročníků, 22 % vyučuje žáky čtyř ročníků a zbytek doplňují školy s méně ročníky. Nejméně zastoupeny jsou u nás čtyřtřídní školy.

Počty žáků v málotřídních školách stanovuje zákon číslo 561/2004 Sbírky, § 4 a 5 Vyhlášky číslo 48/2005 o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, tzv. Školský zákon. Škola s jednou třídou prvního stupně má ve třídě nejméně 10 žáků. Škola se dvěma třídami prvního stupně má nejméně 12 žáků v průměru na jednu třídu. Škola se třemi třídami prvního stupně má nejméně 14 žáků v průměru na jednu třídu. Škola tvořená čtyřmi a více třídami prvního stupně má nejméně 15 žáků v průměru na jednu třídu. Nejvyšší počet žáků na jednu třídu je 30. Do jedné třídy mohou být zařazeni žáci z více než jednoho ročníku prvního stupně. Výjimku z nejnižšího počtu žáků stanovených tímto zákonem může podle ustanovení § 23 tohoto zákona povolit pouze zřizovatel školy a to za předpokladu, že uhradí zvýšené výdaje na vzdělávání, a to nad výši stanovenou krajským

normativem. O zachování málotřídních škol s nižším počtem žáků rozhoduje obec nikoliv MŠMT. (Zákon 561/2004 Sb.)

Školský zákon z roku 2004 také stanovuje financování škol, které na málotřídní škole obstarává ředitel školy, konzultuje ho se školskou radou a zřizovatelem školy (Trnková, 2010, s. 46). Z vlastní zkušenosti mohu říct, že materiální zajištění málotřídní školy je především závislé na finančních možnostech zřizovatelů, případně na osobnosti ředitele školy a jeho schopnostech orientovat se v možnostech získání dotací z EU.

V těchto typech škol, kde je menší počet tříd než ročníků, pracuje také méně pedagogických pracovníků. V čele školy stojí ředitel, který nemá zástupce ředitele, jako na plně organizované škole. Struktura málotřídní školy je tak mnohem jednodušší a závisí především na jedné osobě. Ředitel školy vykonává práce pedagogické i administrativní. To, že žáci více ročníků jsou vzděláváni společně v jedné třídě vyžaduje odbornost učitele a klade na něj i specifické didaktické a organizační požadavky. Práce učitelů na málotřídkách je tak náročnější i časově. I tak můžeme nalézt mnoho učitelů, kteří našli v práci na málotřídní škole zalíbení a uspokojení a setrvávají na ní dlouhá léta.

Děti, které navštěvovaly málotřídní školu, jejíž organizace se od školy plně organizované výrazně liší, mají jinou zkušenost s výukou, s učením i se sociálními vztahy ve škole. Málo početný kolektiv dětí i učitelů vytváří povahu rodinného prostředí, většinou jsou málotřídní školy s méně než 100 žáky a s méně než 6 učiteli. Na málotřídkách zná téměř každý každého, dochází k pravidelnému kontaktu starších a mladších dětí, neexistuje tu anonymita. Takové prostředí, které je přehledné a stále vyhovuje zejména dětem mladšího školního věku a málotřídky jako takové u nás zajišťují pouze vzdělávání I. stupně ZŠ. S tímto typem organizace primárního školství se setkáváme téměř po celém světě. (Trnková In Průcha, 2007). Podle legislativy se jedná o typ neúplně organizované základní školy (zák. č. 561/2004 Sb.), školy s pouze jedním stupněm, která má méně než pět tříd.

V posledních letech je podporován koncept komunitních škol, který je pro malotřídky přínosem. Je založený na fungování školy jako sociokulturního a vzdělávacího centra obce, které slouží široké veřejnosti. Takové využití školy by mělo přinést dvojí efekt. Ekonomický – využití kapacit a zdrojů školy po celý den, a sociokulturní – zlepšení soudržnosti občanů obce a možnost využití volného času. Realizace tohoto konceptu se ale zatím daří jen částečně.

## 1.2 STATISTIKA

Současné informace o tom, kolik je v naší republice málotřídek jsou celkem mlhavé. Dosud nejsou dostupná žádná přesná data, která by informace o málotřídkách systematizovala. Školský zákon č. 561/2004 Sb. neuvádí pojem málotřídní škola a na základě toho přestaly být vykazovány ve statistikách ÚIV<sup>3</sup>. Podle statistických údajů z roku 2004 bylo podle ÚIV v České republice 1462 škol jen s 1.stupněm, z toho 1448 obecních, 10 soukromých a 3 církevních. V tomto roce probíhala optimalizace školských zařízení. Podle statistik z roku 2007 se v ČR nacházelo zhruba 1400 málotřídních škol. Bylo uváděno, že málotřídní školy představují asi 38 % školské sítě (Trnková, 2006) a nejvíce jsou tyto školy soustředěny v malých obcích, kde jich je 76 %.

Současnost málotřídních škol charakterizuje např. výzkumné šetření P. Valachové (Učitelství noviny č. 10/2005, archiv Učitelství novin). Toto šetření proběhlo v 1.pololetí roku 2004 a jeho cílem bylo zjistit, jak vnímají rušení málotřídních škol krajské zastupitelé všech krajů (vedoucí nebo pracovníci školských odborů), versus náhodně vybraní starostové/starostky obcí s málotřídkami. Výzkum měl ukázat, zda málotřídní školy poskytují stejnou příležitost k výchově a vzdělávání dětí jako plně organizované školy, zda jsou schopny dostát v plné míře výchovným a vzdělávacím úkolům jako školy, na kterých je každý ročník samostatnou třídou a jaké jsou jejich výhledy do budoucnosti.

Šetření ukázalo, že 37,5 krajských zastupitelů si myslí, že by rušení málotřídních škol mohlo narušit osídlování venkova, 25 procent dotázaných neví, zatímco 100 procent dotázaných starostů obcí toto riziko připouští. Zda by se rozhodli pro zrušení dobře prosperující školy jen z důvodů ekonomických, odpovědělo 12,5 procent krajských zastupitelů, že ekonomické důvody jsou pro ně ty hlavní, 25 procent by tento krok pouze z ekonomických důvodů neudělalo v žádném případě a 37,5 procent dotázaných si není jistých.

75 procent dotázaných krajských zastupitelů by v případě, že by bydleli na venkově, umístilo své dítě jednoznačně na málotřídní školu, u starostů a starostek obcí to bylo 100 procent dotázaných. 62,5 procent dotázaných krajských zastupitelů si myslí, že málotřídní školy nabízejí kvalitní vzdělání srovnatelné s plně organizovanými školami. Odůvodnili to tím, že žáci málotřídních škol se umísťují na předních místech v různých soutěžích a stávají

---

<sup>3</sup> Ústav pro informace ve vzdělávání; z rozhodnutí ministra MŠMT zrušen k 31.12.2011, MŠMT přebralo agendu ÚIV.



se žáky víceletých gymnázií. Nevýhody málotřídních škol jsou podle nich vyrovnány vzájemnou spoluprací žáků a individuálním přístupem učitelů. Sto procent dotázaných starostů obcí s tvrzením, že málotřídní školy nabízejí kvalitní vzdělání srovnatelné s plně organizovanými školami, souhlasí. Malotřídky podle nich vedou žáky k větší samostatnosti. To potvrzují i někteří učitelé plně organizovaných škol, kam děti z malotřídek přestupují. Starostové také oceňují lepší kolektiv na málotřídních školách a individuální přístup k žákům. Byly předloženy i výsledky kontrol prováděných ČŠI, které kladně hodnotily práci na málotřídních školách. Vzdělávací osnovy i požadavky na učitele a žáky, jsou stejné na škole málotřídní i plně organizované.

Obě skupiny dotázaných tvrdí, že málotřídní škola není pouze jedním z článků vzdělávacího systému, ale plní důležitou funkci kulturního a společenského centra obce. Hlavně starostové potvrzují, že žáci a učitelé málotřídních škol přispívají svými aktivitami pozitivně k rozvoji života na vesnici. Dotázaní také kladně hodnotí, že žák, který chodí do málotřídní školy, je ušetřen ranním stresům s odjezdem autobusu.

Výzkum dále ukázal, že málotřídky dávají široký prostor pro tvůrčí pedagogickou práci a didaktické inovace, což se projevuje při jejich výuce více, než na plně organizovaných školách. Učitelé na málotřídkách často obohacují vzdělávací systém netradičním stylem práce a zajímavými metodami.

### 1.3 FUNKCE ŠKOLY

Pojem škola pochází z řeckého slova *scholé* – volnost, příležitost, možnost, interval, prostor pro aktivitu osvobozující od starostí a shonu, čas vyměřený na získávání poznatků a vzdělávání. Tento pojem bývá spojován s výrazy „společné, kontrolované, hromadné“ vzdělávání ve specializovaných institucích.

Škola jako společenská instituce plní funkce, které vyjadřují, čím má být škola pro společnost užitečná. Funkce školy vyjadřují smysl činnosti školy, její vztah ke společnosti. Zároveň určují její postavení mezi institucemi.

Škola je jednou z nejrozšířenějších tradičních institucí. Jsou zřizovány z iniciativy státu a určitých skupin (soukromí zřizovatelé, církve, apod.). Každý jedinec by s ní měl mít svou vlastní zkušenost, a měl by rozumět tomu, co škola dělá a o co se pedagogičtí pracovníci snaží. Proto byl vytvořen pojem funkce školy, který zjednodušeně chápeme jako účel,

kterému škola slouží, nebo jako naplňování potřeb společnosti. Podle Havlíka a Koti (2002, s. 95) funkce školy představují „soubory modelových direktiv jakožto ideální typy vzniklé na základě rekonstrukce subjektivních cílů a motivů lidí jednajících v prostoru školy. Jejich úlohou je zpřehlednit a zdůraznit očekávání, která společnost spojuje s činnostmi školských institucí.“

Funkce školy se mění zároveň s tím, jak se mění společnost. Funkce, které fungovala v minulosti, už nemusí dál fungovat, změní se její obsah, a také se rozšíří okruh funkcí, které škola plní nebo jsou od ní očekávány. Dříve školy plnily funkci politickou, prosazující vládnoucí ideologii, funkci ekonomickou, třídící – k zajištění rozvrstvení společnosti, národně-kulturační, kterou zajišťovaly hlavně školy venkovské, a socializační funkci – týkající se občanského a společenského života (Walterová, 2009).

- V současné době, kdy dochází k rozvoji techniky a informačních technologií, narůstají sociální rozdíly, je třeba očekávat od školy i další funkce. Funkcí, která prochází školstvím od prvopočátku, je vychovávat a vzdělávat, podílet se na kultivaci jejich osobnosti žáků a formování jejich hodnot a postojů. Další žádoucí funkce školy v současné společnosti uvádí Průcha (2009) tyto:
- **Etická** funkce dává žákům prostor pro tvorbu vlastních hodnot vedoucích k utváření jejich identity, ukazuje jak škola funguje jako systém hodnot a jak interpretuje současný svět.
- **Ochranná** funkce vytváří pocit bezpečí a důvěry a zároveň učí, jak se bránit škodlivým vlivům a manipulaci. Škola by měla žáky učit, jak vnímat, hodnotit a zpracovávat informace a jak využívat média jako zdroj informací.
- Pracovní návyky, znalosti a dovednosti rozvíjí funkce **kvalifikační**, zabývá se uplatněním na trhu práce.
- **Integrační** funkce se zabývá integrací jednotlivců do společenství a zdůrazňují potřebu udržení soudržnosti společnosti, zabývá se komunikací v multikulturní společnosti.
- **Metodologicko – koordinační** funkce řídí proces učení <sup>4</sup>. Podstatný význam pro utváření základů celoživotního učení má škola.

---

<sup>4</sup> Ve smyslu zkušeností, činností, které žák dělá.

- **Socializační a personalizační** funkce nám ukazuje vzorce chování, zahrnuje výchovné a vzdělávací procesy ve vzájemné propojenosti. Socializační funkce učí žáky učit se, organizovat svou práci a kriticky uvažovat.
- **Selektivní (třídící)** funkce umožňuje snazší integraci znevýhodněných žáků do běžných škol i společnosti.
- **Diagnostická** funkce rozpoznává a řeší individualitu žáků. Škola by měla zjistit původ případných problémů v učení, aby bylo možno cíleně podpořit žákovu motivaci, jeho sebevědomí a školní úspěšnost. Stanovení správné diagnózy je klíčové pro žákovu sebepojetí i pro jeho další studium a výběr profese.
- **Kulturační** funkce seznamuje žáky s kulturou. Pro zachování národní identity je důležité udržování kulturního dědictví. V tomto smyslu je toto naplňováno také mimoškolními institucemi. Kulturační funkce posiluje mezinárodní a multikulturní dimenzi, v dnešní době zejména orientaci na Evropu.
- **Ekologická** funkce vytváří příjemné prostředí, kde děti žijí, vyrůstají a realizují svou zájmovou i tvůrčí činnost.
- **Ekonomická** funkce se stará o finanční stránku. Efektivita školy se zjišťuje z výsledků žáků.
- **Politická** funkce umožňuje vzdělání všem bez rozdílů jazykových, etnických, kulturních, zdravotních a sociálních.<sup>5</sup>

Málotřídni škola mívá podobu prvku občanské vybavenosti, zkvalitňuje život v obci. Maříková svým výzkumem (2003) potvrdila předpoklad, že čím větší obec, tím je lépe vybavená. Málotřídka je místem socializace a prostředníkem v komunikaci mladých lidí s lokální komunitou. Duyar a Collins (2008, s. 1) poukazují na to, že „obce (společenství) spoléhají na školu kvůli jejímu vybavení, zábavě a informačnímu zázemí, a považují školu za mízu obce (komunity).“ Výroční zpráva z roku 1996 (Školství, 1996) se zmiňuje o funkcích málotřídni školy následovně:

*Tyto školy usnadňují docházku dětí do školy v malých a odlehlých obcích a obnovují tradici školy jako jednoho z přirozených center obce. Vztah dětí a učitelů je zde mnohem bližší než ve velkých školách, kam by jinak děti musely dojíždět. Kvalita výuky na těchto školách závisí*

---

<sup>5</sup> Upraveno podle Průchy 2009.

*více než kde jinde na schopnostech učitele, proto se názory na ni různí (...). Přes některé negativní názory i vyšší ekonomickou náročnost je jejich přínos pro život malých obcí nezastupitelný.*

Funkce málotřídních škol se promítají i v důsledcích jejich uzavírání, které uvádí Kučerová (2012). Hlavní funkcí je škola jako specifická vzdělávací instituce využívající výuku v terénu, v přírodě nebo mezi členy komunity. Jsou pro ni typické jiné organizační formy vyučování než jen frontální výuka. Žáci zde získají jiné zkušenosti, protože málotřídka funguje spíše jako rodinná škola. S tím souvisí i pojetí školy jako místa setkávání rodičů, které tam vodí své děti. Funkce školy jako symbol autonomie, identity a životaschopnosti vychází z tradice dlouholetého působení školy v obci, kde se střídá několik generací, která se cítí být její součástí.

Hargreavesová, Kvalsund a Galton (2009) uvádí ještě další funkce málotřídky. Nahlíží na školu jako na arénu pro lokální politiky, která přispívá k silnějšímu pocitu samostatnosti a nezávislosti a školu jako poskytovatele služeb. Málotřídní školy zastávají mnohem širší spektrum funkcí, tedy kromě vzdělávací také např. kulturní a společenskou. Naopak školy ve městech často plní primárně funkci vzdělávací, částečně pak sociální a další funkce jsou rozděleny mezi jiné organizace. Provozování obou těchto institucí s sebou nese stinné i světlé stránky, přesto oba typy mají pro svou oblast velmi důležité postavení.

## 2 SPECIFICKÉ RYSY MÁLOTŘÍDNÍCH ŠKOL

Málotřídní školy se od běžných úplných škol v mnohém liší. Škola je součástí většinou venkovského prostředí, které je jiné než prostředí městské. Na vesnici se většinou všichni znají, což se často promítá i do školního prostředí.

Na první pohled vidíme rozdíl v organizační struktuře školy. Často škola základní zahrnuje i školu mateřskou, má jednoho ředitele a jednoho nebo víc učitelů, vychovatele a školníka. Ředitel v mnoha případech vyučuje a zároveň školu řídí. Více se tomuto tématu budu věnovat v kapitole 6.

Mezi specifické rysy málotřídních škol (Emmerová, 2000) můžeme uvést jako hlavní individuální přístup k žákům. Malý počet žáků ve třídě málotřídní školy umožňuje učiteli se jim jednotlivě věnovat a naopak může dát svým žákům více prostoru se při výuce samostatně projevit. Tím, že žáci tráví více času individuální prací vede k tomu, že jejich styl učení je flexibilnější. Dalším specifickým rysem málotřídních škol je možnost kooperace, děti jsou zvyklé spolupracovat a tento typ uspořádání také nenásilně umožňuje učení se mladších dětí od starších, zkušenější žáci mohou působit na méně zkušené. Ve třídě mohou být i sourozenci, kteří se navzájem ovlivňují. Věkově různorodá skupina je přirozenějším sociálním celkem než věkově stejnorodá, tj. klasická školní třída. Tak napodobuje rodinu se sourozenci, rozvíjí v dětech empatii, schopnost sociální komunikace a respekt k ostatním. Mezi dětmi ve třídě i ve škole panuje větší pocit sounáležitosti a naopak vztahy mezi učitelem a žáky bývají otevřenější, neboť učitelé znají všechny žáky a většinou i jejich rodinné zázemí, často i více spolupracují s rodiči žáků než na velkých školách. Často učitelé, kteří působí na škole už déle, učili i rodiče svých nynějších žáků. Jsou tak důvěrněji spjati s životem obce.

Specifičnost práce se projevuje hlavně v organizaci a formách výchovné a vzdělávací činnosti. Jeden učitel vyučuje současně žáky dvou a více ročníků. Podle Průchy (2012) je nutné střídat přímé vyučování se samostatnou prací žáků a vyučování probíhá tak, aby se mezi sebou jednotlivé ročníky příliš nerušily. Kvalita výuky je tak podle Trnkové, Knotové & Chaloupkové (2010) závislá na schopnostech pedagogických pracovníků. Emmerová (2000) k tomu dodává, že na učitele jsou kladeny vysoké nároky, na které nejsou připravováni během studia. Pedagogické působení učitele na málotřídní škole vyžaduje jeho výjimečný

vztah k dětem a k pedagogické práci, schopnost sociální komunikace s venkovskými obyvateli, rozhled, kreativitu a samostatnost. Práce na málotřídní škole vyžaduje větší námahu a je časově náročnější než na plně organizované škole (Nelešovská, Spáčilová, 2005). Při špatném vybavení pro efektivní samostatnou práci a nedostatečně promyšlených postupech v přímém vyučování učitel trpí nedostatkem času pro přímou práci. To může negativně ovlivnit chuť dětí do práce a učitele nadměrně vyčerpávat. Náročnější požadavky jsou tak kladeny na každodenní přípravu učitele, který si musí správně stanovit, co chce v hodině svým žákům říci, co uloží za samostatnou práci a jak se tato práce provede. Musí mít dokonalý přehled nejen o učivu každého ročníku a osnovách, ale i o způsobu a obsahu samostatné práce (Schwub, 1991).

Cíle a úkoly málotřídní školy jsou stejné s cíli a úkoly plně organizovaných škol. Platí pro ně stejné učební plány a osnovy jako pro 1. – 5. ročník základní školy, často používají stejné učebnice. Tyto školy musí děti připravit tak dobře, aby zvládly nejen přechod mezi jednotlivými ročníky, ale i mezi jednotlivými stupni základní školy (Nelešovská, Spáčilová, 2005).

Málotřídní školy poskytují velké možnosti hledání nových cest a způsobů didaktické a výchovné práce i pro pedagogickou inovaci. Vyučování v málotřídních školách si žádá zkušené a pokud možno speciálně připravené pedagogy. To se dnes těžko realizuje, jelikož příprava učitelů primárních škol je zaměřena na běžné, plnotřídní školy a s málotřídními školami se v této přípravě příliš nepočítá (Průcha, 2004).

### 3 SPECIFIKA VENKOVSKÉHO PROSTŘEDÍ A MÁLOTŘÍDNÍ ŠKOLA

„Venkov se zdá být vším a ničím, dokud vyplňuje veškerou obydlenou krajinu, tedy do vzniku měst.“ (Blažek, 1998, s. 81). Ve vyprávěních o dějinách bývá venkovský život často líčen jako idyla. Tento obraz venkova byl často používán pro potřeby ideologie. V době romantismu (autoři Němcová, Světlá, Krásnohorská) se objevuje snaha realitu vylepšit. Ve dvacátém století pak vznikají různé spolky a hnutí s méně ideologickým zájmem o venkovskou krajinu a její lid. Mytizace venkova pokračovala i po druhé světové válce, kdy k nám s jistým zpožděním dorazila seskupení v duchu hippies ze 60. let, která se snažila o žití bez bariér mezi lidmi navzájem a mezi přírodou. Tyto spolky ale nenavazovaly přátelské vztahy s místními venkovany.

Jistým protipólem – opačnou vlnou – byla hnutí těch, kteří venkov viděli jako zaostalý a nesvobodný. Liberalismus i utopismus stavěl na trvale vzestupném pokroku a neomezeném vítězství člověka nad přírodou a vedl k devastaci venkova. Tato idea měla zhoubné důsledky.

Ke křížení venkova dochází v 90. letech, kdy k nám dorazilo hnutí *Program obnovy vesnic*, kdy stát rozděluje dotace obcím splňujícím určité podmínky. Tento program u nás prosadil krajinný ekolog ing. Ivan Dejmal.

Podle Blažka (1998) je základem zdravého venkova místní společenství. Venkov ale nemá svou vlastní elitu, se kterou by se ztotožňoval, na dnešním venkově tak ubývají možnosti setkávání se a dialogu.

Dalo by se říct, že lidé se dnes stěhují na venkov hlavně kvůli dětem a venkov berou jako životní styl nebo se tam vrací, když se blíží k důchodovému věku. Třetí skupinou navrátilců jsou lidé, kteří mají venkov spojený s rozhodnutím omezit se a osvobodit se od procesů s ekonomickou a technologickou akcelerací (tento fenomén popisuje Hana Librová).

Málotřídní školy jsou od počátku své existence důležitou součástí českého venkova. Úloha vesnické školy byla v našich zemích významná nejen proto, že na venkově žila až do počátku 20. století převážná část obyvatelstva, ale také proto, že na venkově žilo obyvatelstvo české, zatímco ve městech se silně uplatňoval živel německý (Hintnaus, 1992). Málotřídní škola je důležitou součástí a spoluvůrcem komunitního života v obci.

Za venkovské obce jsou považována sídla, která nemají víc než 2000 obyvatel. Venkovské prostředí má svůj tradiční způsob života. Pro mnoho rodin bylo zemědělství způsobem obživy a určovalo i rytmus života. Sociální klima vesnice bylo vždy charakteristické vysokou mírou sociální kontroly. Rodinné poměry byly často známy i susedům. Na vesnici se lidé znají v podstatě každý s každým a tyto malé komunity posilují sociální zodpovědnost a skupinovou soudržnost. Vztahy mezi lidmi jsou hlubší a je tu i více ochoty podílet se na společném životě. Poslední dobou se vlivem masových médií, změnami hodnotových systémů, přesunem práce z domácího prostředí mimo obec vzájemná susedská závislost oslabila, ale její vliv je stále patrný.

Specifika můžeme nalézt i v modelu venkovské rodiny. Tyto rodiny nebývají v současné době už tak početné jako v minulosti, ale často spolu v jedné domácnosti žije několik generací. Vícegenerační bydlení je na venkově typické. Život venkovské rodiny často ovlivňuje i existence malého domácího hospodářství, které mívá ekonomické důvody. Jeho zabezpečení ovlivňuje množství volného času všech členů rodiny, ale třeba i způsob a místo trávení dovolené. Venkov býval typický vyšší religiozitou. Náboženské svátky a různé obřady umožňovaly setkání lidí. Do kultury obce patří i ochotnické soubory, muzikantské soubory, Sokol, spolek hasičů nebo myslivců. Dnes už nebývá kulturní život na vesnici tak čilý a vesničané bývají odkázáni na vlastní zdroje kulturních, zájmových a společenských aktivit (Emmerová, 2000).

Málotřídní školy do venkovského prostředí patří a to, že obec udržuje vlastní školu, přispívá k identitě jejich obyvatel. Dříve byla škola uzavřená a izolovaná. Dnes chápeme školu spíš jako službu. Službu rodičům, jejich dětem i společnosti. Škola často neslouží pouze učitelům a žákům. Její funkce a skupiny uživatelů se rozšiřují. Podle Havlínové (1998, s. 196) škola „... slouží nejenom vlastním žákům, ale i ostatním dětem, mládeži, dospělým obyvatelům obce, rodičům i občanům třetího věku, a to pro účely jejich dalšího vzdělávání, sebevzdělávání a samostatného studia, a v nejširším rámci i jejich společným i individuálním kulturním a tělovýchovným aktivitám jako pozitivním formám trávení volného času“.

Tím, že se škola otevře a stane se známým prostředím, pozitivně ovlivní i celkový vztah ke škole. Ředitelé malých škol tak aktivně vytvářejí nové tradice. Snaží se do života školy zapojit rodiče a prarodiče, aby škola byla opravdu jejich (Cichoňová, 2004). Takové školy nazýváme školy komunitní. Komunitu chápeme jako skupinu osob, která žije a pracuje



v určitém regionu. Komunitní škola tak nabízí kromě vzdělávání i mimoškolní aktivity a dává možnost celoživotního učení všech lidí žijících v obci. Během různých aktivit dochází k integraci lidí bez rozdílů věku a sociálního postavení.

Například ve Finsku se od školy neočekává, že bude pouze „sociálním agentem“<sup>6</sup> podporující soudržnost obce, ale také že povzbudí žáky k řešení konkrétních problémů v jejich obci (Kalaoja & Pietarinen, 2009). Aktivní zapojení se do života obce je výhodné jak pro žáky, kteří se naučí spolupracovat s dospělými, tak i pro dospělé, neboť si uvědomí hodnotu mládeže pro budoucnost obce (Miller, 1995).

Solstad (1997) identifikoval tři kategorie vystihující vztah mezi málotřídní školou a obcí. Školu komunitně ignorující, školu komunitně pasivní a školu komunitně aktivní. Jak vyplývá z názvu, podstatou komunitně ignorující školy je, že nevytváří žádné vztahy s komunitou. Škola komunitně pasivní, využívá prostředí školy pro realizaci kurikula, ale neusiluje o změny v obci. Opakem je škola komunitně aktivní, která spolupracuje s místními organizacemi a obyvateli a snaží se zapojit do jejich akcí.

Podle Hargreaves, Kvaslund, & Galton (2009) se vztah mezi málotřídkou a komunitou přesouvá ze školou vedených aktivit pro občany, na komunitou vedené aktivity podporující školu a opačně.

V poslední době lze konstatovat, že demografický vývoj venkovské populace je v podstatě stabilizovaný a dá se očekávat i její početní nárůst, což je z pohledu existence a rozvoje venkovských málotřídek dobrou zprávou.

### 3.1 KOMUNITNÍ ŠKOLY

V souvislosti s tímto tématem se nabízí zařadit také tento pojem. Název komunitní škola není v zákoně přesně vymezen. Komunitní školu můžeme chápat jako instituci, která za pomoci a účasti místí komunity provozuje vzdělávání, do procesu vzdělávání zapojuje místní občany a tím obohacuje výuku a v důsledku toho i celou komunitu. Většina škol chápe komunitu jako geografickou oblast, ve které žijí – v této komunitě je to společné obývání sociálně vymezeného fyzického prostoru. Komunitní aktivity mohou být rozvíjeny v podstatě kdekoli, v místech, která jsou všem dostupná. Školy, které mají dlouhodobou

---

<sup>6</sup> Poslední stupeň komunitně orientované školy podle Uzzelova modelu. Prvním stupněm je „škola jako izolovaný ostrov“, druhý stupeň představuje „obec zvaná do školy“ a třetí stupeň vystihuje „škola hledající v místní obci“ (Kalaoja & Pietarinen, 2009).

úspěšnou zkušenost s budováním a posilováním svého komunitního programu, považují za nejdůležitější smysluplné využívání volného času žáků, aktivní spolupráci rodičů a získávání finančních i materiálních partnerů. Škola je vnímána jako služba, která bere v potaz poptávku veřejnosti, je tu pro děti, rodiče, veřejnost a je otevřená i zřizovateli, případně dalším organizacím. Základním předpokladem úspěchu strategie budování komunitní školy je hlavně vnitřní ztotožnění všech pracovníků, kteří se budou na jejím budování podílet, s jejím cílem a obsahovou náplní. Je také prestižní záležitostí managementu umět dát lidem podnět, který dokáže konkrétního člověka inspirovat k práci na naplňování myšlenek a cílů organizace. Komunitní aktivity jsou především rozšíření nabídky pro občany o vzdělávací akce, které také dají prostor pro setkávání různých skupin obyvatel, čímž se mohou projevit pozitivní dopady na aktivizaci veřejnosti a rozvoj kvality života v obci (Lauermann, 2012).

### 3.2 VNÍMÁNÍ HODNOTY ŠKOLY OBČANY V OBCI, SITUACE NA DNEŠNÍM VENKOVĚ

Hodnota znamená ocenění čehokoli jak materiálně, tak i duchovně. Na tvorbě hodnotového systému člověka se podílí i škola a zároveň škola může být i hodnotou. Z mnoha zahraničních i českých výzkumů vyplývá, že málotřídní škola je důležitou součástí a spolutvůrcem komunitního života v obci. V České republice jsou málotřídky standardním vybavením obcí, jsou jedním ze základních prvků občanské vybavenosti. Platí zde ale přímá úměra, že čím menší obec, tím méně je vybavená. Podle výzkumu Životní strategie lidí na venkově (Maříková, 2006) považují lidé současný stav vybavenosti za dostačující, i když se dle nich za posledních pět let nezměnil. 21 % zkoumaných si myslí, že došlo ke změně k lepšímu, 80 % obyvatel si myslí, že právě zlepšení občanské vybavenosti (škola, pošta, obchod) by pomohlo k rozvoji obce. To potvrzuje i šetření Aubrechtové (2014) výzkum Málotřídní školy v ČR: analýza současného stavu a potenciálů rozvoje (2007–2009) (Trnková, Knotová, & Chaloupková, 2010), který zkoumal důvody pro zřizování a provozování málotřídní školy. Jako nejdůležitější udávali zřizovatelé zamezení dojíždění dětí do školy, dále tradici školy a funkci školy jako kulturního a sociálního centra. V současnosti je funkce kulturní a společenská plněna angažovaností učitelů v mimoškolních aktivitách pro děti, jako jsou zájmové kroužky nebo jednorázové akce pořádané školou i pro místní komunitu. Více v podkapitole Účast málotřídek na veřejném životě venkovských obcí.

Za zmínku stojí také náhled na kulturní život školy skrz vztahy občanů a změny v učitelově lokální identitě. Dříve žil učitel v obci nebo v blízkém okolí a byl považován za místního obyvatele – přirozenou autoritu. Dnešní realitou je učitel žijící ve městě, který na vesnici dojíždí. To se odráží na jeho vztahu k místním obyvatelům, pro které tak není spojen s kulturou obce. Dochází tak ke změně tradičního venkova, ale jde především o osobnost učitele. Ten, pokud chce a má k tomu podmínky, naváže v obci vztahy, které přispívají k soudržnosti a ztotožnění se s obcí.

Tak jako je škola součástí identity občanů, je málotřídka spojována i s tradicí, respektive s dědictvím. Dotázaní ve výzkumu Kučerové (2012) oceňovali hlavně její dlouholeté fungování umožňující docházku několika generací jedné rodiny. Školu vnímali jako symbol a středobod obce, v jehož blízkosti se nacházely další důležité budovy obce, které společně tvořily hlavní centrum komunitního života. S tím souvisí i úcta a uznání osoby učitele jakožto hlavního vzdělance v obci. Autorita nejen učitele, ale i dalších významných osob v obci byla zpochybněna komunistickým režimem, když vzdělané a ctěné osobnosti obce ztratili z politických důvodů své postavení. Dnes bychom tehdejší respekt k osobě učitele hledali jen velmi těžce.

### 3.3 ÚČAST MÁLOTŘÍDEK NA VEŘEJNÉM ŽIVOTĚ VENKOVSKÝCH OBCÍ

O venkovských školách je psáno jako o sociokulturních centrech vesnic (Bell, Sighsworth; Waugh, 1991). Od učitelů na těchto školách se často očekává, že jejich práce s výukou nekončí, ale jsou ochotni po vyučování udělat i něco dalšího pro děti, popř. pro obec (za první republiky vesničtí učitelé organizovali plesy, byli v zastupitelstvu obce a psali kroniky). Co se týká školy, na které působím je běžnou aktivitou zaměstnanců účast na prezentaci obce, organizování zájmových kroužků a organizování různých zájezdů. Málotřídky jsou významnou institucí zejména pro děti, kterým rozšiřují nabídku volnočasových aktivit, která nevenkově není tak velká. Proto by mělo být na malotřídky nahlíženo z pohledu vzdělávací i regionální politiky tak, vymohl být naplněn koncept komunitní školy, který je součástí dokumentů naší vzdělávací politiky (Dlouhodobý 2002, 2005).

Umístění škol málotřídniho typu v obcích odlehlých či v obcích s nižším počtem obyvatel dělá z těchto škol centrum pro mnoho kulturních aktivit. Školy se tak stávají pořadateli a organizátory kulturního života, udržovateli místních tradic a zvyků, které se zachovávají a předávají mezi generacemi. Pomáhají vytvářet vztah obyvatel k místu, kde žijí a kde se cítí

být doma. Důležitá je v tomto ohledu hlavně angažovanost a ochota zaměstnanců školy, bez nichž by malotřídka nebyla schopna naplnit všechny níže uvedené funkce. Vliv má ale i zřizovatel školy, v jehož zájmu je poskytnout svým občanům možnosti kulturního vyžití. Školy často také zajišťují smysluplnou činnost pro vyplnění volného času svých žáků. Po vyučování se děti mohou věnovat svým zájmovým činnostem, během družiny, nebo kroužků, k jejichž konání poskytuje škola své prostory. Malotřídka tak plní v rámci místní komunity ještě několik dalších důležitých funkcí:

- socializační a formativní – díky společenské aktivitě dochází k navazování mezilidských vztahů, děti se přirozeně a ve svém prostředí učí základním pravidlům chování, přebírají místní normy a hodnoty,
- kompenzační – dochází k vyrovnání pracovního a školního zatížení,
- seberealizační – školní aktivity pomáhají naplnit potřeby, zájmy a aktivity obyvatel obce,
- preventivní – školy mohou svými aktivitami přispět k ochraně před negativními společenskými jevy.

Dalo by se říci, že škola je srdcem řady menších obcí v České republice, je jakýmsi jednotícím a stmelujícím prvkem a hybatelem veškerého dění. Mnoho zastupitelů, starostů i občanů si tuto její nenahraditelnou roli pro život obce uvědomuje a snaží se i přes vysoké náklady, které musí z rozpočtu obce na její fungování vyčlenit, školy v obci udržet a zajistit tak svým obyvatelům nejen vzdělání, ale i řadu dalších lidských a občanských hodnot.

#### 4 VÝHODY A NEVÝHODY MÁLOTŘÍDNÍCH ŠKOL

Na jedné straně jsou málotřídní školy chápány jako ideální místo, dostatečně malé a přehledné, pro první setkání dítěte se školním vzděláváním, na straně druhé ale bývají centrem kritiky.

Atmosféra těchto škol je popisována jako rodinná, nesetkáváme se tu s anonymitou. Dobrá vzájemná znalost dětí, několik známých dospělých, dlouhodobé intenzivní vztahy, to vše připomíná řadou rysů širší rodinu. Takové prostředí vyhovuje zejména dětem mladšího školního věku. Této skutečnosti lze dobře výchovně využívat. Starší děti tak nenásilně pomáhají mladším, získávají pocit vlastní důležitosti a odpovědnosti, mladší děti mohou využít nápodoby přirozených vzorů. Pro učitele tento fakt (věkově smíšené třídy) znamená, že musí volit širokou paletu výukových metod, což je pro žáky přínosné a zajímavé. Proto výuka není tak stereotypní jako v plně organizovaných školách, kde je často používána metoda frontální výuky. Učitel může využít prostředí vesnice k výuce, například v podobě projektů, které mohou být v obci prakticky využitelné. Děti tak získávají reálné zkušenosti ve známém prostředí. Na jednu stranu je velikost (malost) školy považována za výhodu, na druhou stranu je to i její nevýhoda z důvodu strachu, aby byl dostatečný počet žáků.

Další velkou výhodou je možnost snadnější kontroly kázně žáků. Výuka většinou probíhá ve věkově smíšených třídách, což je západoevropskou pedagogikou vnímáno jako alternativní vzdělávání.

Negativum vidí Bray (1997) v situaci, kdy se žák dostane do konfliktu s učitelem. Nemůže pak např. přestoupit do paralelního ročníku nebo spoléhat na nestrannost pedagogického sboru.

Pro venkovské učitele je menší počet žáků výhodou. Lépe pozná jejich silné a slabé stránky a venkovští učitelé mnohem častěji vyjadřují své pocity spokojenosti a zadostiučinění ze své práce, než jejich kolegové z městských škol.

Výuka je ale náročná, proto je potřeba, aby měl pedagog dostatek zkušeností. Jako nevýhoda může být také vnímána menší možnost odborné specializace učitele. Mezi rizika málotřídních škol patří riziko izolace či riziko pracovního přetížení (Kliková, 2012).

Setkáváme se i s názory, které považují málotřídní školy za málo efektivní. V ekonomické rovině tato neefektivnost spočívá ve vysokých finančních a materiálních nákladech na žáky

těchto škol v porovnání s náklady na žáky škol plně organizovaných. Otázka financí a ekonomické hledisko je velmi častou v souvislosti s malotřídkami, protože provoz těchto typů škol je dražší – ve smyslu nákladů na jednoho žáka než u škol plně organizovaných. Ve výchovné rovině bývají zpochybňovány znalosti žáků (Emmerová, 2000). Na tom, jak se na málotřídní školu dívá společnost, mnohdy závisí její budoucnost.

Naopak další výhodou málotřídek je blízkost školy a komunity projevující se zájmem rodičů o dění ve škole, aktivní účastí na akcích školy i na jejím fungování.

Nevýhodou může být okamžik přestupu žáků z málotřídní školy do plně organizované školy. Žáci z málotřídky mohou být zvyklí pracovat jiným způsobem než na klasické škole, může zde tedy vyvstat problém obtížného začlenění nových dětí do stávajícího kolektivu. Z vlastní zkušenosti ale mohu uvést, že žáky z málotřídní školy učitelé plně organizovaných škol vnímají jako velice přizpůsobivé a hlavně samostatné.

## 5 ORGANIZACE A ŘÍZENÍ MÁLOTŘÍDNÍCH ŠKOL

Řídit málotřídní školu může být na první pohled stejné jako řídit školu plně organizovanou. Legislativní pravidla platí stejná pro obě školy, ale řízení málotřídní školy má svá specifika.

V čele málotřídní školy stojí ředitel, který nemá zástupce ředitele, jako na plně organizované škole. Ředitel tak sám vykonává práci pedagogickou, administrativní, ekonomickou a řídí jednotlivé pracovníky školy. Je jakýmsi představitelem vrcholového managementu. Do funkce je jmenován zřizovatelem školy na základě konkurzního řízení. Ředitel je vázán povinností účastnit se přímo určitým počtem hodin vyučování, na druhé straně se pohybuje také v oblasti právní, ekonomické, v oblasti provozních záležitostí, řízení lidských zdrojů aj. Je to velice náročné. Kyriacou (1996, s. 148) například uvádí tyto činnosti: plánování samotného vyučování, administrativu, řešení osobních problémů žáků, zodpovědnost za provoz školy, nákup pomůcek atd.

Předpoklady pro výkon funkce ředitele školy jsou dány zákonem č.563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících ve znění pozdějších změn, v § 3, § 5 a § 33, kde se uvádí, že ředitelem základní školy může být fyzická osoba odborně kvalifikovaná, bezúhonná, způsobilá k právním úkonům, způsobilá zdravotně, se znalostí českého jazyka a praxí v oboru alespoň 4 roky, popř. osoba, která uvedené požadavky nesplňuje, ale nejdéle do dvou let po nástupu do funkce zahájí studium pro získání potřebného předpokladu a úspěšně jej dokončí.

Ředitel školy spolupracuje se školskou radou, umožňuje jí přístup k informacím o škole a předkládá ji dokumenty ke schválení /výroční zprávu, vlastní hodnocení školy, rozpočet školy/. Vytváří také podmínky České školní inspekci při její činnosti a přijímá jí uložená opatření. Je zodpovědný za dodržování provozních podmínek školy jako je časové rozložení výuky vzhledem k věkovým zvláštnostem žáků, čistota všech prostor školy, dodržování mikroklimatických podmínek. Má hlavní zodpovědnost za rozhodování v pracovněprávních záležitostech. V oblasti státní správy rozhoduje o přijetí dítěte k předškolnímu vzdělávání a o přijetí k základnímu vzdělávání. Zodpovídá za účelné využití přidělených finančních prostředků ze státního rozpočtu. V rámci spolupráce s veřejností zajišťuje zákonným zástupcům včasné předávání informací o průběhu a výsledcích vzdělávání žáka. Ředitelům škol, jejichž součástí je škola mateřská se rozšiřuje oblast správní, protože se zabývají

problematikou předškolního vzdělávání. V neposlední řadě také vystupuje na veřejnosti jako reprezentant školy.

Ředitel školy by měl zajistit co nejlepší podmínky pro práci svých podřízených a mít hlavní zodpovědnost i za výsledky jejich práce. Je zodpovědný za plnění výchovných a vzdělávacích cílů školy, za podmínky materiální i personální. Zároveň je zapojen do pedagogického procesu jako učitel. Je dáno i legislativně, že čím menší škola, tím vyšší podíl přímé pedagogické činnosti ředitel má. Kromě zajištění plnění osnov či vzdělávacích programů, musí sestavovat rozvrhy a plány školy, což je samozřejmě jednodušší na malých školách hlavně proto, že ji většinou osobně vykonává. Pro ostatní pedagogy by měl jít ředitel svou prací příkladem. Ředitel musí umět projevovat osobní zájem o své zaměstnance, ale také je motivovat k další práci, úměrně a vhodně jim delegovat úkoly a pak projevit zájem o to, jak je splnili (podle Cimbálikové, 2009, s. 69).

Obtížnou oblastí pro ředitele malých škol může být oblast provozně správní. Velké školy mají své účetní, málotřídky se s tím vypořádávají často samy nebo spolupracují s externími pracovníky.



## 6 HISTORIE MÁLOTŘÍDNÍCH ŠKOL

Uspořádání školy, které dnes označujeme jako málotřídní, bylo pro většinu našich moderních dějin nejrozšířenější formou školy. Dnešní málotřídky jsou nástupkyně elementárních škol, tedy škol, které byly zakládány po zavedení povinné školní docházky v roce 1774, téměř vesměs jako málotřídní, jednotřídní až čtyřtřídní. Do roku 1848 byla u nás zbudována základní školská síť, která umožnila školní docházku všem dětem a škola se stala součástí obrazu tehdejší vesnice (Trnková, Knotová a Chaloupková, 2010, s. 15). Málotřídní škola se považovala za standard a normu až do 20. století; školy plně a neplně organizované se nerozlišovaly až do roku 1869, kde se pojem “málotřídní škola” poprvé objevil ve školském zákoně (Emmerová, 2007, s. 17).

### 6.1 NEJSTARŠÍ ŠKOLY NA NAŠEM ÚZEMÍ

Počátky školství se v našich zemích shodují s počátky křesťanství. První školy vznikaly v sousedství chrámů a prvními výchovnými a vzdělávacími institucemi byly církve. Za předstupeň obecného školství lze považovat farní školy, jejichž cílem bylo poskytovat náboženské vzdělání, ale také vychovávat kostelní zpěváky, ministranty a pomocníky. Od 12. století u nás vznikaly také školy zřizované a vydržované městy, v nichž nabývala na síle řemeslnická vrstva. Klerici, laici a potulní studenti vyučovali na nižším stupni v mateřském jazyce čtení, psaní, počítání a zpěv. Vyšším stupněm byly školy podřízené univerzitě a chápané jako její příprava. Vyučovacím jazykem na nich byla latina a náplní hlavně memorování.

Kvalitativní skok ve vzdělávání představovaly ještě v předbělohorském období školy Jednoty Bratrské, vznikající v reakci na reformační hnutí a humanismus; od domácího vyučování přešla Jednota postupně k vyučování ve vlastních školách, zakládaných při sborových domech. Vyučování, které probíhalo v mateřském jazyce, se zaměřilo na čtení, psaní a zpěv. Starší děti se učily také řemeslům. Pedagogický přínos Jednoty Bratrské představuje dílo Jan Amose Komenského.

Za třicetileté války české školství upadalo. Tato doba však znamenala také etablování Jezuitského řádu, který přinesl a rozvinul fenomén divadel a náboženských her, které se neobešly bez zapojení nejen hudebně vzdělaného kantora, šířícího vzdělání mimo školu.

Nejznámějšími z nich byli Adam Michna z Otradovic, který učil hudbu na jezuitské koleji v Jindřichově Hradci nebo Jakub Jan Ryba, kantor v Rožmitálu pod Třemšínem.

## 6.2 POVINNÁ ŠKOLNÍ DOCHÁZKA

Osvícenství a jeho důvěra v rozum a vědění přineslo přesvědčení o potřebě vzdělávání. Věřilo se, že prostřednictvím výchovy a osvěty může dojít k zrovnoprávnění lidstva (Vomáčka, 1995, s. 11). Pozornost Evropských vzdělavců se tedy zaměřila na vzdělávání a zajištění základní gramotnosti (Emmerová, 2007, s. 12).

Školská reforma Marie Terezie z roku 1774, která uvedla v život návrh Ignaze von Felbigera, stála na počátku utváření soustavy veřejného školství, které jí bylo zestátněno a zesvětštěno. Výrokem: „*Rádi bychom viděli, aby rodičové svých dětí alespoň skrz 6 nebo 7 let ve školách nechali, kteréžto pak podle vůle a potřeby i dále navštěvovati mohou*“ bylo stanoveno, že ve všech městečkách, vesnicích i osadách mají vzniknout jedno nebo dvoutřídní školy pro děti od 6 do 12 let, s šestiletou povinnou docházkou.

Způsob práce na elementárních školách popisovala Felbigerova *Kniha metodní*, vydaná v roce 1775. Byla to metodická příručka pro učitele hlavních a triviálních škol. Zaváděla pospolné vyučování, neboli vyučování hromadné, kdy se žáci téhož ročníku zabývali stejným učivem a úkoly (do té doby bylo běžné, že se každé dítě ve výuce zabývalo jinou činností) a umožnila uskutečnit zavedení všeobecné povinné školní docházky.

Školy byly málotřídní – pro každý ročník nebyla vytvořena samostatná třída a na jednoho učitele připadalo až 80 dětí (při zvýšení počtu na 100 se mohla otevřít další třída a přibyl učitelský pomocník). Vyučovalo se náboženství, čtení, psaní, počítání, národní hospodářství a dívky se ještě učily šití a pletení. Učilo se ve dvou odděleních, která se střídala dopoledne a odpoledne. V prvním oddělení byl žák obvykle dva roky (slabikanti a abecedáři), ve druhém čtyři roky (2 roky ve čtenářích a 2 roky v počtářích). Výuka probíhala v národním jazyce, což korespondovalo se snahami o oživení českého kulturního života a učitelé venkovských škol, kteří mezi obrozenci tvořili významnou skupinu, se přes své nejisté postavení a nedostatečné hmotné zajištění stávali oporou češství, šířiteli nových proudů i myšlenek (Vomáčka, 1995, s. 18).

### 6.3 19. STOLETÍ

Mezi lety 1774 a 1848 byla v našich zemích vybudována základní síť elementárních škol, která zajišťovala gramotnost obyvatelstva, nutnou pro rozvoj moderní industriální společnosti. Školy se staly součástí života tehdejší vesnice, jejíž obraz postupně doplnily i školní budovy – stavby s jednou nebo dvěma velkými učebnami a někdy malým bytem pro učitele (Emmerová, 2007, s. 12).

Úpravu školského systému přinesl zákon z roku 1869 (novelizován byl v roce 1883, v roce 1905 byl vydán nový školní řád a osnovy) (Československá vlastivěda, díl X., 1931, s. 76). V něm se poprvé objevil termín málotřídní škola a ménětřídní škola. Ménětřídní – konkrétně dvoutřídní školy přitom tvořily v této době největší podíl všech obecních škol, zatímco úplné školy byly výjimkou (Emmerová, 2007).

Obecná škola s osmi povinnými ročníky a méně náročnými osnovami byla určena především dětem, které nemohly nebo nechtěly studovat na střední škole. Poskytovala ukončené vzdělání a děti z ní odcházely do učení nebo rovnou do práce. Existence obecné školy byla nařízena ve všech místech, kde do jedné hodiny chůze žilo více než 40 dětí školou povinných (dle pětiletého průměru). V jedné třídě mohlo být přitom stále až 80 dětí – dívek i chlapců dohromady. Když se počet žáků zvýšil nad tento limit, musela být otevřena třída druhá. Náklady na provoz školy (budovu, nábytek, topení, osvětlení) nesla obec. Plat učitele a školní pomůcky zajišťovaly školní okresy, jejichž školní rada každé 3 týdny kontrolovala výkazy docházky a dohlížela tak na její plnění (Emmerová, 2007).

Podle různé vyspělosti žáků se vyučování v jedné třídě dělilo na oddělení. Když to bylo možné, nižší ročníky zůstávaly samostatné, protože potřebovaly větší pozornost. Děti z vyšších ročníků už byly zpravidla schopné pracovat samostatně a byly proto spojovány; zatímco s jedním ročníkem učitel přímo pracoval, další děti zatím procvičovaly, opakovaly si, tiše četly, kreslily atd. Podle osnov se ve vyšších ročnících se učivo postupně opakovalo a rozšiřovalo. Vyučovalo se náboženství, čtení a psaní, jazyk vyučovací, počítání a nauka o tvarech, přírodopis, přírodopyt zeměpis, dějepis, kreslení, zpěv, ruční práce pro dívky a tělocvik pro chlapce. Jako nepovinné předměty mohly školy vyučovat druhý zemský jazyk, hru na housle, rukodělné práce pro chlapce a práce na zahradě (Pedagogická encyklopedie, 1938, s. 72).

Všechny předměty učil jeden učitel, práce na málotřídce byla proto nesmírně náročná. To spolu s omezenou kvalitou vzdělání, kterou poskytovaly, vedlo již v 70. letech 19. století k iniciativám pro snižování jejich počtu; v tomto období k němu však přes všechny snahy nedocházelo (Emmerová, 2007, s. 17).

Další vzdělání, reflektující praktické životní potřeby, poskytovaly tříleté měšťanské školy, do nichž se nastupovalo po absolvování pátého ročníku školy obecné. Třídy měšťanské školy byly oddělené pro chlapce a pro dívky. Učební předměty byly náboženství, jazyk vyučovací s naukou o písemnostech, zeměpis, dějepis, přírodopis, přírodozpyt (tedy fyzika a chemie), počtářství a jednoduché účetnictví, geometrie, kreslení, krasopis, zpěv, ženské ruční práce, tělocvik pro chlapce (a nepovinně pro dívky). Jako nepovinné předměty mohla škola vyučovat ruční práce, domácí hospodářství a těsnopis a psaní na stroji (Pedagogická encyklopedie, 1938, s. 72). Všechny předměty byly předkládány s důrazem na minimum teorie a naplnění prakticky využitelnými znalostmi. Učili je učitelé, kteří měli pro daný předmět zkoušku způsobilosti (Emmerová, 2007, s. 17).

#### 6.4 PRVNÍ REPUBLIKA

Po vzniku samostatného Československa zůstala struktura elementárních škol zachována, změnila se „jen“ školská správa (přešla na Ministerstvo školství a národní osvěty) a částečně kurikulum (Pedagogická encyklopedie, 1938, s. 18). Hned po převratu byl také zrušen povinný celibát učitelek. Demokratický duch nové republiky také podpořil rozšíření myšlenky, že vzdělání je nejvýznamnější složkou demokratické společnosti, zdrojem svobody a rozvoje. Od školství se požadovalo, aby formovalo nezávislé občany. V koncepci české národní školy se měly odrážet hodnoty spojené s individualitou člověka, občanstvím, Evropanstvím i světoobčanstvím (Vomáčka, 1995).

První významnější akcí mladého státu bylo vydání tzv. Metelkova zákona v dubnu 1919. V důsledku toho bylo na podzim roku 1919 otevřeno mnoho českých obecných ale i měšťanských a středních škol v oblastech osídlených hlavně německy mluvícím obyvatelstvem. Dalším školským počinem byl zákon z roku 1920, který rozdělil financování škol mezi obce a stát.

Významnou změnu do českého školství přinesl až tzv. Malý školský zákon z 13. července 1922. Osmiletou povinnou školní docházku rozdělil na tři stupně (1.- 2. ročník, 3. – 5. ročník,

6. – 8. ročník), stanovil povinné učební předměty obecných a měšťanských škol – zavedl občanskou nauku a ruční práce, a povinný tělocvik pro dívky. Děti mohly být na žádost rodičů osvobozeny od náboženství. Počet dětí ve třídě na jednoho učitele se snížil na 60, (v málotřídní škole na 50 žáků) a umožnil měšťanským školám zavést smíšené třídy. Jedna vyučovací hodina trvala 50 minut. Letní prázdniny byly sjednoceny na termínu 29. června až 31. srpna (Pedagogická encyklopedie, 1938).

Školská místa stanovil zákon nově obsazovat bez ohledu na pohlaví pedagoga – učitelkám dal právo vyučovat i chlapce na všech typech obecných i měšťanských škol a ředitel měl dbát na vyrovnaný počet mužů a žen v pedagogickém sboru. Vedoucí místa měli na chlapeckých školách obsazovat muži, na dívčích ženy. Učitel obecné školy měl povinnost učit 28 hodin a k tomu 4 hodiny jinak osvětově působit (v knihovně apod. (Pedagogická encyklopedie, 1938).

Po celou první republiku tak zůstalo základní školství organizované převážně jako málotřídní. Do málotřídních škol chodila většina dětí, zatímco do školy se všemi ročníky chodila jen desetina populace. Pro málotřídní školy byly vydávány speciální osnovy se zkráceným vyučovacím obsahem, takže vzdělání dětí z malotřídek bylo automaticky považováno za méně kvalitní a byly sociálně znevýhodňovány.

Málotřídní školy se jevily jako nevyhovující a začaly se tak hledat možnosti, jak jejich situaci zlepšit. Úsilí směřovalo zejména k vyrovnání učebního obsahu těchto škol se školami plně organizovanými (Trnková, Knottová, Chaloupková, 2010). Četné hlasy volaly po školské reformě, vycházející z pochopení a zhodnocení všech stránek dětské osobnosti, jejímu pedagogickému podchycení a rozvoji (Vomáčka, 1995, s. 39). Příprava reformy se protahovala, protože stát musel řešit také nedostatečnou síť škol na Podkarpatské Rusi, jazykové problémy na Slovensku a chyběly finanční a lidské zdroje. Odklady způsobovala i skutečnost, že pro obce plnila škola roli kulturního, integračního centra, které ovlivňovalo dynamiku vesnice, a tak se lidé její existence nechtěli vzdát. V období první republiky nedošlo ve vnější ani vnitřní organizaci málotřídek k žádným velkým změnám.

## 6.5 VÝVOJ PO ROCE 1945

Po skončení druhé světové války se začala psát zcela nová kapitola českého školství. Bezprostředně po jejím ukončení byla pro děti ve věku 11–15 let ustavena povinnost navštěvovat školu měšťanskou. Tím byly zrušeny osmileté obecné školy (Trnková, Knotová, Chaloupková, 2010, s. 23). K radikální změně v základním školství pak došlo po převratu v únoru 1948 s cílem (dle ideologické argumentace) zrovnoprávnit vzdělávací příležitosti pro celou populaci. Nový školský zákon zřídil jednotnou školu, což znamenalo sjednocení školství pro celou populaci. Její součástí byla škola národní pro děti ve věku 6–11 let a škola střední pro děti ve věku 11–15 let. Délka školní docházky byla ustanovena na 9 let.

Jednotnost elementárního školství se dotkla i málotřídek, které dále existovaly pouze pro 1. až 5. ročník. Každý ročník měl tvořit samostatné oddělení a platily pro něj stejné, neredukované, osnovy jako pro plně organizované národní školy. Šlo o historicky významné opatření, které z hlediska obsahu vyučování postavilo na stejnou úroveň všechny obecné školy. Věřilo se, že tento krok spolu s dalšími opatřeními pomůže překonat rozdíly mezi městem a venkovem. Pojem málotřídní škola byl z osnov vypuštěn a nahrazen termínem škola s menším počtem tříd, který měl naznačovat, že se jedná o rovnocennou národní školu. Maximální počet dětí ve třídě byl zákonem stanoven na čtyřicet, v první třídě na třicet. Pokud počet žáků jednotřídní školy dlouhodobě klesl pod dvacet, škola měla být zrušena (Emmerová, 2007).

Tato úprava ale představovala nesmírnou zátěž učitelů, proto se začaly hledat možnosti jak udržet požadavek jednotných osnov. Ministerstvo školství se rozhodlo pro dvě opatření. Ve školním roce 1951/52 nařídilo, aby se na dvoutřídních školách spojovaly 1. a 3. ročník a 2., 4. a 5. ročník do společných tříd (ve výše organizovaných školách se zpravidla osamostatnil 1. ročník a ostatní ročníky se spojovaly tak, aby nešlo o ročníky sousední). Toto opatření mělo narušit snahu učitelů spojovat učivo sousedních ročníků a krátit tak vyučovací obsah. Druhým opatřením bylo zavedení tzv. rozšířeného vyučování. Umožňovalo učitelům prodloužení úvazku o 6–10 hodin týdně a v důsledku toho sestavení rozvrhu hodin tak, aby alespoň v některých hodinách byly ročníky vyučovány osamoceně nebo ve spojení s jedním dalším ročníkem. I když se nejednalo o plně honorované nastavení pracovního úvazku, bylo učiteli hojně využíváno, neboť znamenalo klidnější a efektivnější výuku (Emmerová, 2007, s. 25). Jako další ulehčení mělo posloužit přesouvání nejvyšších ročníků do plně

organizované školy, vzájemná výpomoc mezi málotřídními školami v sousedství, i dohoda s okresními Národními výbory o zajištění veřejné dopravy žáků do škol.

Počet plně organizovaných základních škol se sice po roce 1948 zvýšil, přesto v roce 1955 tvořil jen 25 % všech škol. V Československu začalo mezitím politicky „přituhovat“. V roce 1951 došlo k revizi učebnic národních a středních škol, protože byly shledány jako nedostatečné z hlediska ideologické výchovy, a bylo zadáno vypracování nových osnov. Na síle také získávaly hlasy volající po rušení málotřídek a zajištění rovnocenných podmínek vzdělání pro venkovské obyvatelstvo (Trnková, Knotová, Chaloupková, 2010).

V dubnu r. 1953 vyšel nový školský zákon, jehož hlavním rysem bylo posílení jednotnosti školského systému. Povinná školní docházka byla zkrácena na 8 let, hlavně proto, že poválečné hospodářství se ocitlo ve stavu ekonomického růstu a potřebovalo nové pracovníky. Plně organizovaných prvních stupňů základních škol zůstávalo jen 24,5 % ze všech primárních škol, proporce jednotřídek a dvoutřídek zůstaly v podstatě podobné. Tento stav byl vnímán jako neuspokojivý a intenzivněji začaly zaznívat hlasy volající po rušení málotřídek (zejména těch nejmenších) a zajištění rovnocenných materiálního vybavení škol (Emmerová, 2007).

V druhé polovině 50. let se začalo v souvislosti s nerovnoměrným rozvojem jednotlivých regionů poukazovat na ekonomickou náročnost provozu málotřídních škol. Úvahy o dalším rozvoji jednotlivých odvětví národního hospodářství na venkově se začaly spojovat s úvahami o úpravách našeho osídlení a optimalizaci počtu nejnižše organizovaných málotřídek. Začala se připravovat reforma vnější organizace málotřídních škol.

V roce 1960 vyšel zákon č. 36/1960 Sb., který řešil regionální správní uspořádání země s koncepcí střediskového osídlení, která v podstatě diferencovala jednotlivé obce na perspektivní a neperspektivní. Druhé z nich byly označeny jako sídliště nestřediskového významu, která měla během několika málo desítek let dospět ke svému zániku. Do školství se správní reforma promítla v podobě podfinancování škol v “nestřediskových” obcích.

V roce 1960 byl vydán také nový školský zákon, který zřídil základní devítiletou školu. Nový učební plán pro primární školy, vycházející z nového školského zákona, byl náročnější než plán dosavadní. Práce učitelů málotřídních škol se ztížila. Převládlo přesvědčení o pedagogické a ekonomické výhodnosti koncentrace žáků základních škol do oblastních

školy, a bylo rozhodnuto, že nadále budou vznikat pouze plně organizované školy. To, že se rozhodnutí ještě řadu let nerealizovalo, způsobil hlavně nedostatek finančních prostředků na rychlé dobudování dopravní infrastruktury. Málotřídní školy, které měly být zrušeny, rušeny nebyly a získávaly výjimku – v roce 1965 mělo výjimku 48 % jednotřídek.

V průběhu 60. let se začala připravovat zcela nová koncepce pojetí výuky na základní škole, založená na tzv. rozvíjejícím vyučování, která se celoplošně uplatnila poprvé ve školním roce 1976 / 77. První stupeň ZŠ se zkrátil na čtyři roky a to, co se vyučovalo pět let, se muselo stihnout za čtyři roky. Zvládnutí učiva se stalo náročnější a pro málotřídní školy obzvlášť. K ekonomické argumentaci pro rušení málotřídek se připojila i argumentace pedagogická. Fakticky však nebyl v tomto období zaznamenán žádný reprezentativní výzkum, který by jasně doložil, že žáci z málotřídních škol dosahují významně častěji horších vzdělávacích výsledků než žáci škol úplných.

Nová školská koncepce přesto spolu s důsledným uplatňováním koncepce střediskového osídlení (od roku 1971) a s rozvojem dopravy i budováním nových školních staveb ve větších sídlech znamenala vlnu rušení malých škol. Vrchol tohoto procesu nastal mezi léty 1976–1980. Celý proces měl být ukončen na konci 80. let, kdy neměly existovat žádné jednotřídky a jen omezený počet dalších typů málotřídních škol. V letech 1976–1989 se množství jednotřídek snížilo dvanáctkrát, k řádovým poklesům došlo i u škol dvou a trojtřídních.

V druhé polovině 80. let začal docházet k politickému uvolňování v důsledku Gorbačovovy politiky v Sovětském svazu. Bylo možné pomalu začít otevřeně hovořit o chybách, které se staly díky neuváženým politickým rozhodnutím a revidovala se i rozhodnutí o rušení málotřídek (Emmerová, 2007)

## 6.6 NEJNOVĚJŠÍ VÝVOJ

Po roce 1989 získaly menší obce spolu s řadou dalších možností příležitost obnovit svou samostatnost. Mohly se také opět stát zřizovatelem školy, což komunální politika často vnímala jako součást k tradiční občanské vybavenosti a centrum obnovy sociálního a kulturního života obcí. V první polovině 90. let tak vzniklo 308 nových základních škol, většinou (84%) neúplných a málotřídních. Novela školského zákona z června 1995 pak definovala jednotnou strukturu základní školy s pětiletým prvním stupněm.



V pedagogických kruzích začaly být málotřídky vnímány jako školy s příznivými sociálními podmínkami pro realizaci tvořivé výuky a zohledňující individuální potřeby dětí, nevytratily se ale pochybnosti o výsledcích jejich pedagogické práce, mj. i proto, že nebyly vyvráceny žádnou empirickou evidencí. Kolem poloviny 90. let se začalo opět diskutovat staronové téma ekonomické efektivity málotřídních škol. Obce se v roli zřizovatelů staly odpovědné za financování škol.

V druhé polovině 90. let začala počty škol a tříd ovlivňovat hrozba nepříznivého demografického vývoje, které se v podobě snížení porodnosti dotklo i venkovské populace. Situace sice nevedla k výrazným změnám počtu málotřídek, spolu s jinými faktory je však postavila na okraj zájmů jak pedagogické, tak politické veřejnosti.

## 7 MÁLOTŘÍDNÍ ŠKOLY V ZAHRANIČÍ

Málotřídní školy můžeme vidět po celém světě, jsou součástí systému vzdělávání ve vyspělých i v rozvojových zemích. (Pridmore, 2007; Condy & Blease, 2014; Sağ, 2009; Sigsworth & Solstad, 2001). Podíl málotřídních škol ve školské síti i podíl jejich žáků se v každé zemi liší. Výuka v kombinovaných třídách je často považována za významnou alternativu k tradičnímu školství.

V naší republice málotřídní školy navštěvuje asi 11 % žáků prvního stupně, uvádí Průcha (2012).<sup>7</sup> Podle databáze ÚIV činil ve školním roce 2002/03 podíl málotřídních škol na celkovém počtu škol se žáky na I. stupni ZŠ 35,6 %. Třídy těchto škol navštěvovalo ve stejném školním roce 50 304 žáků, tedy 9,2 % všech žáků I. stupňů základních škol (Vývojová ročenka..., 2006). Počty žáků navštěvující tyto školy od školního roku 1989/90 postupně rostou, rozdíl v absolutních počtech žáků těchto škol mezi školními roky 1989/90 a 2002/03 je 8517 žáků.

V evropských zemích je toto číslo ještě vyšší – ve Francii je to také 11 %, ve Švýcarsku 20 %, v Norsku 45 %, v Irsku 33 %<sup>8</sup>. (Quail & Smyth, 2014). V těchto zemích děti často pracují ve skupinách a učí se na reálných problémech, při práci na úkolech se žáci spolupodílejí.

V zahraničí nevznikají málotřídní školy pouze na venkově jako u nás, ale existují dva typy těchto škol – vznikající z ekonomických důvodů, školy venkovské a ty, ve kterých jsou žáci v jedné třídě kvůli tzv. pedagogickým benefitům (Veenman, 1995). Tento způsob vyučování popisuje i Průcha, který ho nazývá alternativním (Průcha, 2012).

Simon Veenman se věnoval výzkumům málotřídního školství v Nizozemí v první polovině 90. let (Veenmann, 1995, 1996). Zabýval se srovnáváním výuky v málotřídních a v běžných školách a píše, že vzdělávání na málotřídních školách není méně efektivní, než na školách plně organizovaných. V Irsku byl proveden podobný výzkum (Quail & Smyth, 2014), ve kterém nebyly mezi dětmi z málotřídních a plně organizovaných škol nalezeny žádné významné rozdíly v jejich studijních výsledcích. V dalším výzkumu dokonce zjistili nadprůměrné výsledky ve vzdělávání u žáků z málotřídních škol (Sigsworth & Solstad, 2001).

---

<sup>7</sup> Data z roku 2005.

<sup>8</sup> Data z roku 2011.

Na konci 80.let 20. století tvrdil anglický autor Noth (1987), že není dokázáno, že malé školy dosahují horších výsledků, než velké (s. 87) a v Anglii také probíhalo národní testování žáků, které dokládá, že žáci z málotřídek mají stejné, mnohdy i lepší učební výsledky než žáci z velkých škol. U nás má podobný názor i Průcha (2001). Americké výzkumy, o kterých píše Bray (1997) dokládají, že málotřídky mají menší učební zdroje a poskytují kurikulum v menší míře než školy plně organizované. To ale často nahrazují hloubkou. „Zapojení žáků malých škol do různých aktivit je zpravidla důkladné, bývají i zručnější a lépe motivovaní pro nejrůznější učební aktivity“ (s. 362). Tyto zdroje se shodují na tom, že učební výsledky žáků málotřídek jsou podobné, jako u žáků běžných škol.

Zahraniční zdroje se často zmiňují o způsobech výuky na málotřídkách a rozvoji kognitivních kvalit žáků. Učitelé těchto škol využívají různé výukové strategie, které můžeme označit jako inovativní. Nikde není psáno, že učení a výuka na málotřídkách probíhá tradičním, transmisivním způsobem, to ale neznamena, že by se taková výuka v cizích zemích, jako je např. Velká Británie, Norsko, Finsko a Rakousko vůbec nevyskytovala. Dle zahraničních zkušeností z Norska, Finska a Maďarska mají žáci málotřídních škol vzdělávací výsledky srovnatelné s výsledky žáků velkých městských škol a v rozvoji osobnostních vlastností je většinou předčí. (Průcha, 2001)

## 8 FAKTORY OVLIVŇUJÍCÍ EXISTENCI A FUNGOVÁNÍ MÁLOTŘÍDNÍCH ŠKOL

Na vývoji a současném stavu málotřídek, jako na tradiční formu základního školství, působí mnoho proměnlivých faktorů. Nejdůležitější vliv mají vývoj vzdělávací politiky (vývoj školské legislativy), vývoj školské správy, vývoj sídelní soustavy i vývoj demografický.

### 8.1 VÝVOJ VZDĚLÁVACÍ POLITIKY

Naše základní vzdělávání prošlo od druhé světové války řadou změn. Podobu málotřídních škol ovlivňuje zejména měnící se legislativa vztažená ke školství a postoj soudobé vlády ke vzdělávání, tedy vývoj vzdělávací politiky. Zákony a vyhlášky o školství mají prvotní význam a vliv na podobu vzdělávání. U nás legislativa v minulých letech málotřídním školám nebyla zrovna nakloněna a proběhlo několik vln rušení málotřídek. Vzdělávací politiku vždy tvoří lidé a promítá se do ní soudobá politická situace. Málotřídní školy musely reagovat na vývoj vzdělávací politiky a přizpůsobovat se různým požadavkům doby. I přes dlouhodobou snahu komunistických vlád o vymazání málotřídek z našeho vzdělávacího systému, zůstávají tyto školy důležitou součástí vzdělávání.

### 8.2 PODOBA ŠKOLSKÉ SPRÁVY

Na vývoji málotřídních škol se podepsal i vývoj školské správy. Školská správa zastává důležitou funkci. To, kdo v kterou dobu rozhodoval o vedení, řízení a správě školy, mělo také vliv na vývoj málotřídek. Jiný dopad na málotřídky měla správa vyšším „úřadem“, jiný správa místní složkou. Vývoj školské správy, tedy vývoj orgánů podílejících se na řízení školství, významně ovlivňuje podobu celého vzdělávacího systému. Orgány řídící školství se v průběhu let několikrát proměnily – ať šlo o proměnu vnitřní nebo úplnou reorganizaci a přesun odpovědnosti za řízení na jinou instituci. Tyto reformy měly vliv na podobu každodenního chodu škol.

Školská správa stejně jako správa státní má svou hierarchii. Naše státní správa je tvořena od nejvyšších článků: vládou a prezidentem, jednotlivými ministerstvy a dalšími orgány ústřední správy, územními orgány státní správy jako jsou kraje (a dříve okresy). V období před sametovou revolucí byly orgány státní správy ve školství ministerstvo školství (název se v průběhu druhé poloviny 20. století několikrát změnil), národní výbory a jiné ústřední orgány státní správy. Hierarchie školské správy po roce 1989 se výrazně liší, prosadila se decentralizace a vliv samosprávných orgánů. Státní správa ve školství byla nově tvořena od

nejnižšího stupně ředitelem školy, úřadem obce s rozšířenou působností, krajskými školskými odbory, Českou školní inspekcí a Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy. (Herzánová, 2008). V rámci nově nabyté demokracie se na nižších úrovních školské správy uplatňuje především samospráva. Samosprávné orgány v rámci školství jsou kraje, obce a školské rady. (Herzánová, 2008).

### 8.3 VÝVOJ SÍDELNÍ SOUSTAVY

Vývoj české školské sítě úzce souvisí s vývojem sídelní soustavy u nás, protože tam, kde vznikaly nové obce, nebo se obce významným způsobem rozvíjely a rozšiřovaly, musela být pro obyvatele zajištěna i odpovídající občanská vybavenost včetně škol. Koncentrace výroby a obchodu především do měst znamenala odliv venkovského obyvatelstva a logicky pak i vliv na vývoj sítě školské soustavy. Obce a vesnice prodělaly za celé 20. století různé změny. Významný podíl měla koncepce střediskové sídelní soustavy, která u nás vešla do praxe koncem 60. let 20. století a trvala několik následujících desetiletí. Tento plán střediskových sídel měl za cíl téměř úplné vyhlazení malých vesnic a podporu pouze větších obcí. Docházelo ke spojování obcí do větších celků a rušení menších vesnic včetně málotřídních škol. (Rýdl, 2010). Docházelo k plánovitému vysídlování venkova, malé vesnice byly určeny pouze k dožití<sup>9</sup>. Po sametové revoluci se mnoho obcí rozhodlo obnovit svou samostatnost i svou vesnickou málotřídní školu.

### 8.4 DEMOGRAFICKÝ VÝVOJ

Na vývoj sítě málotřídních škol má vliv také demografický vývoj<sup>10</sup>. Počet a rozmístění obyvatelstva ovlivňuje podobu sítě obcí a jejich občanskou vybavenost, do které patří i soustava škol. Počet narozených dětí a tedy počet žáků, kteří jsou povinni plnit školní docházku, v obcích jasně udává, zda je škola v místě udržitelná či nikoliv. Pokles počtu obyvatel nebo malá míra porodnosti a pokles počtu žáků ve školách může mít za následek rušení základních škol, především pak málotřídních na menších vesnicích. S demografickým vývojem souvisí i migrační tendence, takzvané vylidňování venkova a masivní stěhování lidí do měst. Odliv venkovského obyvatelstva s sebou nese dopady na počty žáků venkovských

<sup>9</sup> Vylidněné malé vesnice s prázdnými domky začaly od 70. let sloužit jako místo rekreace pro chalupáře. (Kučera, 1994).

<sup>10</sup> Demografický neboli populační vývoj v sobě zahrnuje jak populační reprodukci, tedy neustálou obnovu populace v důsledku probíhajících procesů rození a umírání, tak prostorovou mobilitu obyvatelstva. (Vystoupil & Tarabová, 2004).

málotřídních škol. Venkovský nebo převážně venkovský charakter má u nás 64 ze 77 okresů a téměř 90 % obcí. V těchto obcích však žije pouze 26,3 % obyvatel. (Trnková, 2007). Charakteristická je u nás i poměrně hustá síť obcí a proto je zřejmé, že stěhování obyvatel z menších venkovských obcí do měst má vliv i na místní málotřídní školy.

Urbanizační procesy, při nichž u nás docházelo ke stěhování venkovského obyvatelstva do měst, měly svůj počátek už v polovině 19. století. Úbytek obyvatel venkova na úkor měst byl způsobem především stěhování za prací, zmenšením významu zemědělství a mohutným rozvojem průmyslu. (Kučera, 1994). Vylidňování venkova podpořila v 60. a 70. letech středisková sídelní soustava, kdy veškerý rozvoj byl směřován do vybraných střediskových obcí a menší „neperspektivní“ vesnice byly odsouzeny k postupnému zániku stárnutím a vymíráním obyvatel. Lidé z venkova se ve velkém stěhovali do nových panelových sídlišť, která byla budována i v menších městech.

Stěhování obyvatel z venkova do měst pokračovalo až do poloviny 90. let, kdy se směr migrace začal zvolna měnit. Lidé z center měst se stěhují na jejich okraje, kde vznikají satelitní městečka. Počet obyvatel venkova se tak postupně mírně navyšuje. Pro léta od přelomu století je charakteristické jakési probouzení venkova. Regiony obnovují dřívější zapomenuté tradice a do vesnic se znova vrací život. To vše má vliv na místní školy.

Všechny čtyři faktory jsem zde stručně představila, je zřejmé, že do vývoje sítě málotřídních škol u nás jich zasahuje mnohem víc, výše jmenované se mi však jeví jako nejdůležitější. Vymezením těchto faktorů a jejich vlivu na školství se nám dostává jasnější obrázek o komplexním procesu vývoje sítě málotřídních škol.

## 9 ZÁNÍK MÁLOTŘÍDNÍCH ŠKOL

Pro venkovskou obec bývá význam školy veliký. Pro mnohé je existence školy v obci jakousi zárukou „zdravé“ struktury sídla a jeho atraktivity. Pokud se venkovská škola ocitne v ohrožení, obyvatelé obce zpravidla vyjadřují obavy o další rozvoj obce<sup>11</sup>. Zahraniční výzkumy ale uvádějí, že zánik školy obvykle neznamena bezprostřední odliv obyvatel (Kvalsund, 2004).

Se změnami v současném školství se mnoho škol, nejen málotřídních, dostávalo do existenčních potíží. Ve financování škol byla zavedena tzv. normativní metoda, podle které jsou školám přidělovány prostředky dle jejich výkonů, tzn. počtu žáků, a podle výše normativu školy, tzn. nákladů na vzdělávání žáka v příslušné škole. Kolik peněz škola dostane, závisí na počtu žáků, které získala. To vnáší do vzdělávací soustavy prvky soutěže (Světlík, 1996). Málotřídní školy mají v konkurenci ostatních škol těžké postavení, protože jsou limitovány počtem dětí v obci. Minimální počet žáků pro jednu třídu málotřídní školy byl stanoven na 13 žáků. Podle nového Pokynu ministryně školství, mládeže a tělovýchovy k udělování výjimek školám, který vešel v platnost 1. 12. 2003, se minimální počet žáků v jedné třídě u trojtřídních a čtyřtřídních škol zvýšil na 17 žáků. Toto rozhodnutí považovaly tyto školy za likvidační. Pokud počet žáků ve třídě nedosahuje státem předepsaného minima, musí zřizovatel školy (nejčastěji obec) žádat o udělení výjimky zohledňující demografický vývoj spádové oblasti. Výjimku ministerstvo povolí tehdy, jestliže se zřizovatel školy zaváže k dofinancování rozdílu výdajů mezi normativem a skutečnou potřebou školy. Obce však většinou nemají dostatečné finanční zdroje. Provoz malých škol obvykle vyžaduje větší náklady než velké školy. Nedostatek financí, spolu s menším počtem dětí na vesnici, nutilo mnohé obce školu zavřít. Tam, kde se počet dětí pohybuje na hranici státem předepsaného minimálního počtu žáků, je to pro školu otázka existence.

Na stav sítě málotřídních škol mají vliv i jiné faktory, např. geologický ráz krajiny, hustota silniční sítě, vzdálenost mezi obcemi, kvalita komunikací a častost různých komunikačních spojů. Problematika málotřídních škol úzce souvisí se současnými problémy našeho venkova. Stav žáků na málotřídních školách ovlivňují i pracovní příležitosti pro obyvatelstvo, především pro rodiče dětí školního věku. Protože někteří z nich hledají

---

<sup>11</sup> Zastupitelé i občané mají obavy, že se ztrátou školy sníží migrační atraktivita obce, ochudí se její sociokulturní život a povede to k odlivu mladé generace (Trnková, 2008)

optimální pracovní podmínky a pracovní příležitosti i za cenu stěhování, může docházet v některých oblastech i k migraci. Dlouhodobější prognózy ale počítají s opětovným přílivem obyvatelstva na venkov. Venkov nabízí výhodnější podmínky pro rozvoj drobnější průmyslové výroby v podobě levnějších pozemků pro investiční výstavby. V současné době se mnoho mladých rodin přesouvá z měst do městských okrajů i do blízkých vesnic. I z toho důvodu se jeví jako krátkozraké, aby se málotřídní škola prohlásila za historický anachronismus a v soustavě školního vzdělávání se s ní dál nepočítalo. Udržení málotřídních škol je prozíravým činem do budoucnosti (Hintnaus, 1993). K největšímu uzavírání venkovských škol docházelo v 80. letech 20. století v důsledku střediskové koncepce osídlení, kdy se začaly budovat plně organizované spádové školy. Události té doby se projeví i migrací obyvatelstva, která měla vliv na nedostatečný počet žáků v málotřídkách. Podle Emmerové (2000) je totiž pro obec méně nákladné přispívat na docházku do sousední školy a na dopravu, než provozovat vlastní školu.

Například ve Švédsku byly málotřídky v letech 1985–1993 zavírány proto, že nedokážou nabídnout stejné vzdělání jako běžné školy a že nesplňují cíle národního kurikula (Aberg-Bengtsson, 1996). Od tohoto názoru se upustilo a v současné době jsou hlavním důvodem jejich uzavírání hlavně úsporná ekonomická opatření.

### 9.1 DOPADY ZÁNÍKU MÁLOTŘÍDNÍ ŠKOLY NA ŽIVOT V OBCI

Se zánikem málotřídní školy dochází ke ztrátě kulturního centra obce a místa k setkávání rodičů. S tím je spojený i úpadek tradic obce a špatné budování identity dětí s místem bydliště. Pokud v obci neexistuje ani žádný spolek nebo sdružení, aktivní v organizaci kulturních a společenských akcích, pak se školou zanikají i nabízené volnočasové aktivity pro děti i dospělé. Upadá tím soudržnost s obcí a stabilita komunitního života, která může končit nezájmem občanů aktivně obci pomáhat. Po přestupu na větší školu mnohdy nedochází k vybudování nových přátelských kontaktů mezi dětmi ani rodiči žáků. Těm je lhostejné dění ve škole, což může vést k jejich nezájmu o účast na společenských akcích pořádaných školou (Bell & Sigsworth, 1987).

Škola jako taková nesloužila přímo ke shromažďování a setkávání místních obyvatel, k tomu byly určené spíše sály v hostincích, ale poskytovala prostory pro jiné akce. Dle slov Kučerové (2012, s. 140) „poskytovala lidské zdroje.“ Tím jsou myšleni učitelé a žáci dohromady. Učitel se realizoval v kulturních a mimoškolních aktivitách pro děti. Ty byly využívány jako kulturní



vložka v politických akcích konaných v období komunistického režimu. Přestože šlo o akce s politickým podtextem, pro lidi to byla příležitost k setkání komunity a byli hrdí na své potomky účinkující v programu. Po zavření školy poklesl o tyto akce zájem. Došlo k narušení místní tradice, k zásahu do jejich komunity. Už to nebyly „domácí“ akce, ale akce školy, do které děti přešly, a navíc se ani všechny tyto děti programu neúčastnily. Možná i to mohl být impuls vedoucí k dnešní pasivitě občanů ke kulturnímu a společenskému životu v obcích.

V současné době se o propagaci sociokulturní funkce školy, zároveň se vzdělávací funkcí, starají takzvané komunitní školy. Je to novodobý koncept, jenž využívá školní kapacity a zdroje po celý den a zároveň posiluje soudržnost a identitu občanů obce a nabízí jim kvalitnější trávení volného času.

Po ukončení činnosti školy se musí vyřešit, co bude se školní budovou, občanům totiž často není lhostejný její další osud. Většinou budovy zaniklých škol slouží jako obecní úřady, knihovny, školky nebo jsou navráceny soukromým vlastníkům v období restituce (Perlín & Hupková, 2010).

Následky uzavření školy nejsou popisovány pouze negativní, lidé se domnívají i o některých pozitivních dopadech. Například získání lepších vzdělávacích příležitostí jako jsou specializované učebny a učitelé s různými odbornostmi v plně organizovaných školách. Tyto školy disponují většími finančními prostředky, které mohou investovat do volnočasových či sportovních aktivit pro děti. K pozitivům se řadí i úspory obecního rozpočtu, protože provoz malých škol se jeví jako nevhodný a zbytečný. Z vlastní zkušenosti k tomu mohu namítnout, že pokud je ředitel školy i dobrý ekonom, dokáže pro školu zajistit mnohé finanční dotace z fondů Evropské unie a škola tak není v materiální vybavenosti oproti velkým školám nijak pozadu.

Příčiny uzavírání málotřídních škol jsou ve většině případů hlavně úsporná ekonomická opatření vesnic. Dopady na místní komunitu jsou bohužel velmi výrazné. Rodinné prostředí málotřídní školy a blízký vztah mezi učitelem a žáky, popř. rodiči, jsou nahrazeny méně osobním přístupem z důvodu většího počtu žáků a velikosti instituce. Důsledky zániku málotřídek zároveň ovlivňují vesnici i jako celek. Zavření školy může sice pozitivně ovlivnit obecní rozpočet, ale myslím, že negativa stále převažují. Důležité je, jak obec dokáže

podpořit své obyvatele a jejich děti a při uzavření málotřídky v místě jejich bydliště tak vynahradit nevýhody ze zániku této instituce.

Lze se domnívat, že škola je pro občany vesnice hodnotou z důvodu možnosti získání a utváření jejich kulturního a sociálního kapitálu.<sup>12</sup> To, že se zánikem málotřídni školy upadá kulturní a společenský život v obcích podporuje i vyjádření jednoho ze starostů ve výzkumu Trnkové, Knotové, & Chaloupkové (2007–2009), který říká: „Pokud budou děti, tak bude škola a pokud bude škola, tak bude kultura“ (Trnková, Knotová, Chaloupková, 2010, s. 125).

---

<sup>12</sup> viz Bourdieu (Šubrt, J., & Balon, J. (2010). *Soudobá sociologická teorie*. (Vyd. 1., 232 s.) Praha: Grada).

## II. EMPIRICKÁ ČÁST

### 10 METODOLOGIE VÝZKUMU

V této části je zaznamenán postup výzkumného šetření. Byl stanoven výzkumný problém, cíl výzkumu, objasněny použité metody, jejich výběr, popsán výzkumný vzorek, charakteristika školy na které zkoumání proběhlo, stanoveny hypotézy a následně zaznamenány výsledky výzkumu.

#### 10.1 VÝZKUMNÝ PROBLÉM A CÍL VÝZKUMU

Výzkum je věnován tématu specifická role málotřídní školy v rozvoji komunitního života současné vesnice. Výzkumné šetření probíhalo na málotřídní škole ZŠ a MŠ Měník a je zaměřeno na obyvatele obce Měník. Autorka provedla na zdejší škole zúčastněné pozorování, analýzu dokumentů a strukturovaný rozhovor s ředitelem školy, paní učitelkou a několika rodiči dětí.

Hlavní výzkumnou otázkou bylo zjistit: „V jakých oblastech vnímají respondenti pozitivní vliv školy na život obce?“

Dílčí výzkumné otázky byly:

- „Je vztah školy a obce důležitý pro dobré fungování školy?“
- „Je škola na vesnici zároveň i kulturním centrem obce?“
- „Čím by škola mohla zlepšit život obce?“

Cílem výzkumu bylo popsat, jak vnímají obyvatelé obce vliv zdejší školy na současný život v obci, dílčími cíli bylo zjistit, jaký je vztah školy a obce, jaké jsou názory obyvatel obce na chod zdejší školy a její činnost a posoudit přínos málotřídní školy pro obec.

#### 10.2 POUŽITÉ METODY, VÝBĚR VÝZKUMNÝCH METOD

Metody výzkumu byly zvoleny tak, aby pomohly proniknout do problému a získat informace. Abychom měli pohled z různých hledisek, bylo použito více metod, tj. zúčastněné pozorování, strukturované rozhovory a analýza dokumentů.

##### 10.2.1 POZOROVÁNÍ

Jako techniku sběru dat bylo zvoleno zúčastněné pozorování, které pomohlo lépe se orientovat v dané problematice. Toto pozorování bylo zaměřeno hlavně na chod školy, výchovně – vzdělávací proces z pohledu pedagogů i žáků a spolupráci školy s rodiči a obcí.

Existují tři stupně zúčastněného pozorování (Hendl, 2008). Začínáme popisným pozorováním, kdy podrobně popisujeme prostředí, aktéry a události. Vytváříme si určitý portrét. Výstupem této části je zpráva v podobě vyprávění. Poté následuje fokusové pozorování, ve kterém se výzkumník zaměřuje na důležité problémy a procesy, které postupně mapuje – vytváří koncepty a teoretický rámec ukotvený ve zjištěných datech. V této fázi začínáme rozumět tomu CO, JAK a PROČ se ve skupině děje. Poslední fází je selektivní pozorování, během kterého hledáme další doklady pro zjištěné procesy a vzorce chování, hledá jak negativní i pozitivní případy opakování zjištěných procesů a vzorců. Na konci zodpovíme výzkumné otázky a můžeme stanovit hypotézy.

Pozorování můžeme označit jako sledování činnosti pedagogů a žáků jako subjektů výchovně-vzdělávacího procesu prostřednictvím pozorovatelných projevů jejich činnosti (Maňák, 1996, s. 36). Nestrukturované pozorování je důležitou metodou sběru informací. Prostřednictvím této metody můžeme popsat sledované jevy, jejich aktéry a vztahy mezi nimi. Na rozdíl od rozhovoru, kdy se prolínají respondentovy názory s jeho poznatky, v pozorování jde o to, získat co nejvíce poznatků o jevu samotném, bez názoru respondenta. Při pozorování nevyužíváme pouze zrak, ale i sluchové, čichové nebo pocitové vjemy. Nestrukturované pozorování je vhodné použít především pokud (Hendl, 2008): – zkoumaný jev stále není podrobně zmapovaný, popsáný, – existují výrazné rozdíly mezi pohledy členů a nečlenů sledované skupiny, – jev není přístupný z pohledu osob mimo skupinu. Osoba výzkumníka není jen mechanickým „sběračem“ dat, jako ve strukturovaném pozorování, ale stává se součástí skupiny, kterou bude zkoumat – navazuje vztahy, přejímá určitou sociální roli, což vede k vytvoření bližšího vztahu se členy skupiny a možnosti odhalení všech vztahů a procesů.

Pozorování dělíme na (Hendl, 2008): skryté x zjevné; podle toho, zda jsou si pozorovaní vědomi přítomnosti pozorovatele, nebo zúčastnění x nezúčastněné, podle míry zapojení pozorovatele do dění. Pozorovatel se stává rovnoprávným členem skupiny a tráví s pozorovanými co nejvíce času, ale nesdělí jim svou pravou identitu. Zkoumající tak může proniknout do skupiny a získat poznatky o vztazích ve skupině i zkušenostech jednotlivců. Nevýhodou ale je, že účastník přijmutím určité role ve skupině tuto skupinu ovlivňuje. Další nevýhoda spočívá ve značné časové, psychologické i psychické náročnosti (provádí se u dlouhodobějších studií).

### 10.2.2 ROZHOVOR

Pro tento výzkum byl použit individuální strukturovaný rozhovor, protože umožňuje zachytit výpovědi osob v jejich přirozené podobě a může ukázat, jak respondenti školu hodnotí. Rozhovor byl veden s osobami, které mají zkušenosti a kontakt s daným prostředím. Výběrem dotázaných jsem se snažila pokrýt různé skupiny osob, které ovlivňují život školy. Individuální rozhovor je rozšířenou technikou sběru dat. Před uskutečněním rozhovorů byl připraven seznam otázek, které prolínají celým projektem výzkumu. Byly to tyto:

- Chodí vaše dítě/děti do zdejší školy? (otázka pro rodiče)
- Chodí z vašeho pohledu do zdejší školy dost dětí? (otázka pro paní učitelku a pana ředitele)
- Proč jste přihlásili/nepřihlásili vaše dítě do této školy? (pro rodiče)
- Proč myslíte, že rodiče přihlašují děti do zdejší školy? (pro učitelku a ředitele)
- Jaké kulturní akce škola pořádá?
- Zapojují se obyvatelé obce do školních akcí?
- Slyšel/a jste někdy o pojmu komunitní škola?
- Jaký je podle vás vztah školy a obce?
- Jaké mimoškolní aktivity škola nabízí? Jsou dostatečné?
- Můžete vyjmenovat klady a zápory málotřídní školy?
- Mohla by podle vás škola ještě něčím ovlivnit (posílit, vylepšit) život v této obci?

Všechny nahrávky rozhovorů byly přepsány do textové podoby a jsou publikovány v příloze této práce. Rozhovory proběhly během měsíce května a června letošního roku. S některými respondenty jsem vedla rozhovor na půdě školy, s jinými v jeho domácím prostředí. Předem jsem je informovala o svém záměru a tématu své práce, ujistila je o zachování anonymity a požádala o souhlas rozhovor nahrávat.

Rozhovor je společně s pozorováním nejdůležitější technikou sběru primárních dat. Rozhovor je explorační vědecká metoda, při níž se navozuje přímý komunikační styk se zkoumanými subjekty, které jsou otázkami nebo jinými stimuly podněcovány k sdělování požadovaných verbálních informací (Maňák, 1996, s. 44). U rozhovoru výzkumník musí sledovat obsah sdělení (fakta o určitém jevu) a respondentovy názory a postoje týkající se zkoumaného jevu. Hendl (2008) říká, že vedení kvalitativního rozhovoru je uměním i vědou

zároveň a klade značné nároky na osobu tazatele. Ten by měl být vysoce citlivý, empatický, disciplinovaný a měl by se umět koncentrovat. Před samotnými rozhovory musí zkoumající zvážit, jaký typ rozhovoru použije a kolik rozhovorů proběhne. Také by si měl ujasnit, jaké typy a formy otázek využije a jaké raději nikoliv apod. Zkoumající by měl v úvodní fázi „prolomit ledy“ a získat respondentovu důvěru a zároveň souhlas se záznamem. Pro záznam rozhovorů byl použit diktafon a deník. Rozhovory zaznamenané na diktafon byly následně přepsány.

Rozhovorů je několik typů:

- **Nestrukturovaný rozhovor** – Podle CHRÁSKY (2007) se tato forma rozhovoru více přibližuje přirozené komunikaci mezi lidmi. Formulace a sled otázek si určuje tazatel. Výhoda spočívá v tom, že umožňuje lépe navázat kontakt a díky tomu je pak projev bezprostřední a upřímnější.
- **Strukturovaný rozhovor** se vyznačuje tím, že při něm tazatel postupuje podle přesně připraveného textu, jsou přesně určeny formulace otázek i jejich pořadí. (Chráska, 2007, str. 182) Metodou strukturovaného rozhovoru byl osloven ředitel školy, paní učitelka a několik rodičů dětí zdejší školy.
- **Rozhovor pomocí návodu** je polostrukturovaný rozhovor, který stojí na pomezí strukturovaného a nestrukturovaného rozhovoru. Používá se, když k výzkumnému problému existují určité znalosti a indikátory, které může zkoumající dále rozvíjet a doplňovat. Před samotným rozhovorem je připraven seznam konkrétních otázek. Pořadí i formu otázek lze během rozhovoru měnit (oproti strukturovanému rozhovoru). Výhodou je, že výzkumník tak může reagovat na aktuální průběh rozhovoru.
- **Neformální rozhovor** náleží mezi nestrukturované typy rozhovorů a je typický spontánním pokládáním otázek v přirozeném průběhu interakce. Ve svém přirozeném prostředí si proto respondent mnohdy nemusí uvědomit, že probíhající komunikace je součástí výzkumu (Hendl, 2008). Tento typ se používá, když neexistují žádné nebo jen omezené znalosti o výzkumném problému. Zkoumající tak díky bezprostřednosti a důvěře respondenta může získat pohled do postojů, pocitů a názorů respondenta. Nevýhodou ale je časová náročnost a někdy i nemožnost

porovnat neformální pohovory mezi více respondenty, protože každý má jiný průběh i strukturu.

- **Narativní** rozhovor je rozhovor, v němž je respondent podporován výzkumníkem ke spontánnímu vyprávění. Používá se, když podstata výzkumného problému vylučuje získat potřebné informace pomocí běžného formátu rozhovoru, kdy výzkumník klade přímé otázky a respondent je zodpovídá. Narativní rozhovor vychází z předpokladu, že existují subjektivní významové struktury o určitých událostech, které se vyjeví při volném vyprávění, a naopak se neprojeví při cíleném dotazování (Hendl, 2008).

### 10.2.3 ANALÝZA DOKUMENTŮ

Pohled na školu doplňuje analýza dokumentů, která předcházela sestavení schématu otázek pro strukturované rozhovory. Ředitel školy poskytl k nahlédnutí a prostudování tyto písemné prameny a dokumenty: školní vzdělávací program, třídní výkazy, třídní knihy, žákovské knížky, inspekční zprávy, výroční zprávy, školní řád, záznamy z jednání pedagogických rad, kroniku školy, archivní fotografie a materiály, Koncepti rozvoje Základní školy a Mateřské školy Měník, 2016. Tyto prameny byly jedním ze zdrojů pro sestavení otázek rozhovoru.

Obsahová analýza v kvalitativním výzkumu sleduje nejenom obsah sdělení ale i jeho další aspekty jako je forma sdělení, motiv sdělení, adresát sdělení nebo komunikační efekt sdělení (Reichel, 2009). Kvalitativní obsahová analýza bývá často využívána v kombinaci s ostatními technikami sběru dat (pozorování a rozhovor) jako dokreslení postojů, motivů, názorů osob, které jsou předmětem výzkumu.

### 10.3 VÝCHOZÍ PŘEDPOKLADY

Výzkumem jsem se pokusila potvrdit nebo vyvrátit tyto předpoklady:

- Obyvatelé Měníka jsou se školu spokojeni.
- Vztah školy a obce je na dobré úrovni.
- Škola je kulturním centrem obce.

### 10.4 VÝZKUMNÝ VZOREK

Během měsíce května a června autorka oslovila 7 respondentů. Ředitele ZŠ a MŠ Měník, paní učitelku zdejší školy, kteří sem dojíždějí z města Nový Bydžov, externího pracovníka

školy, který vyučuje kroužek informatiky, 3 rodiče dětí navštěvujících tuto školu, kteří v obci zároveň bydlí a 1 paní, která v obci bydlí, ale své dítě vozí do plně organizované školy v Novém Bydžově. Při získávání informací všichni, až na poslední uvedenou ochotně spolupracovali. Mým záměrem bylo oslovit respondenty z řad učitelů i rodičů. Z důvodu zachování anonymity neuvádím žádná jména.

Pro tuto část práce přidávám i malou geograficky sociální studii.

Z jakých sociálních poměrů a rodin do školy děti docházejí? A jaká je vlastně česká rodina dnes? Mladé rodiny se v dnešní době občas potýkají s nepříznivou ekonomickou situací. Levnější kupní cena pozemků na vesnici je často rozhodující při volbě místa bydlení. Většina rodičů žáků zdejší školy jsou rodilí občané Měníka či přilehlých obcí (Bydžovská Lhotka, Barchůvek a Libeň), asi třetina se přistěhovala z okolních měst Nový Bydžov, jedna rodina pochází z krajského města Hradec Králové.

Zdejší škola stojí uprostřed obce na svahu na úrodných pozemcích středně zalesněné teplomilné oblasti. Ze služeb tu nalezneme poštu, základní a mateřskou školu, obecní hospodu a pekárnu. Většina rodičů dojíždí za prací do okresního města Hradec Králové nebo do spádového Nového Bydžova, přesto děti většinou nahlašují do školy v Měníku, jen několik dětí vozí do školy ve městě, kam chodí do práce. Některé maminky jsou na mateřské dovolené nebo zůstaly v domácnosti, děti si tak chodí vyzvedávat do školy a jsou v každodenním kontaktu se všemi zaměstnanci školy a případné problémy tak mohou ihned řešit.

Do školy dochází několik dětí z vícegeneračních rodin (bydlí spolu děti, rodiče, prarodiče), které byly v historii zejména na vesnicích o mnoho častější než dnes. Jsou tu i žáci z neúplných rodin, několik dětí žije s rodiči ve střídavé péči. Děti z poměrů ne zrovna nejbohatších, jejichž rodiče často chtějí, ale z nejrůznějších důvodů nemohou svým dětem poskytnout, co by chtěli, mohou čerpat peníze z různých dotačních programů, např. zaplacením školních obědů. V současném školním roce nedochází do školy žádní Romové, ani žádné adoptované dítě, které by žilo v nevlastní rodině.



## 10.5 CHARAKTERISTIKA ZKOUMANÉ ŠKOLY

Empirický výzkum proběhl na základní škole v obci Měník během školního roku 2017/2018.

Obec Měník se nachází 23 kilometrů východně od města Hradec Králové a asi 3 kilometry jihovýchodně od města Nový Bydžov. Datum založení obce není znám, první zmínka o ní je z roku 1323. Původní jméno obce znělo Měnin, teprve koncem 15.století se začíná objevovat dnešní tvar Měník. Obec má čtyři části, které mají zhruba 600 obyvatel. Počet obyvatel v obci od roku 1990 trvale klesal (např. v roce 1995 na 476 obyvatel), ve výhledovém období se předpokládá ustálení počtu trvale bydlících obyvatel. Vzhledem k tomu, že v obci nejsou pracovní příležitosti, ani se nepředpokládá další výstavba podnikatelských, rekreačních, kulturních či jiných aktivit, počet obyvatel zřejmě bude stoupat jen mírně. V obci je prodejna smíšeného zboží, obecní hospoda, pekárna, mateřská a základní škola, knihovna, hřiště a pošta.

Historie školního vyučování v obci Měník je velmi bohatá a dlouhá. Historické prameny uvádějí rok 1789, ve kterém se začalo vyučovat po chalupách. Ke stavbě samostatné školní budovy došlo v letech 1816–1817. Postupem času tato budova přestala vyhovovat potřebám, proto Obecní zastupitelstvo rozhodlo o výstavbě nové školní budovy. Nákladem Školní obce Měnické byla v letech 1903–1904 postavena nová školní budova, která plní svůj účel dodnes. Kontinuálně probíhá školní výuka v Měníku již 228 let.

Základní škola a Mateřská škola Měník, okres Hradec Králové, je příspěvkovou organizací s právní subjektivitou, jejíž zřizovatelem je Obec Měník. Základní škola vykonává činnost mateřské školy, základní školy, školní družiny a školní jídelny. Základní škola je trojtřídní a poskytuje vzdělávání žákům 1. až 5. ročníku podle ŠVP – Škola pro život, č.j. 795/07, vydaného dne 1.9. 2007. V době mého pozorování navštěvovalo školu 32 žáků. Výuka je realizována ve třech třídách (spojený 1. a 2. ročník, 3. a 5. ročník a samostatný 4. ročník). Školu navštěvují žáci převážně z Měníka, někteří dojíždějí z okolních obcí.

Přes ekonomický tlak státu a politické reprezentace, zejména na začátku minulého desetiletí, který vyústil v rušení mateřských a základních škol v mnoha menších obcích, se podařilo moudrému vedení obce a zastupitelstvu provoz mateřské i základní školy v obci Měník zachovat.

V současné době, díky podpoře zřizovatele a práci pedagogických pracovníků, získávají děti kvalitní vzdělávání ve škole vybavené moderní informační technikou a pomůckami, ve škole s rodinnou atmosférou, ve škole bez stresu a s eliminací šikany. Podle posledních šetření České školní inspekce je škola mimořádně úspěšná, protokol o kontrole konstatuje, že v žádné ze sledovaných oblastí nedošlo k porušení ustanovení právního předpisu a inspekční zpráva (Čj.ČŠI – 1431ú14-H) ve svých závěrech uvádí, že celkové řízení školy a úroveň poskytovaného vzdělávání v ZŠ jsou příkladem dobré praxe.

Ředitel školy je zkušený pedagogický pracovník, s řízením školy má bohaté zkušenosti. Práce ředitele školy v současné době vyžaduje kromě řízení školy a přímé pedagogické činnosti, spolupráce se zřizovatelem, rodiči a státními orgány, také zajištění finančních prostředků mimo vlastní rozpočet. Zřizovatel vychází škole v maximální možné míře vstříc a v rámci možností rozpočtu obce se snaží plnit požadavky ředitele školy na opravy a obnovu materiálního vybavení školní budovy včetně okolí. Také díky projektům „Zvyšování kvality výuky v ZŠ Měník“ a účelové dotaci EU peníze školám byla škola vybavena novou výpočetní technikou. Ke zvýšení kvality výuky tělesné výchovy významně přispělo vybudování sportovního víceúčelového hřiště. Z dotačních programů Oranžová hřiště ČEZ a.s., z Norských fondů nebo programu Obnova venkova byla financována obnova zahrady a hracích prvků, celkově zateplena budova školy, kompletně vyměněna okna a vchodové dveře, proběhla generální rekonstrukce sociálního zařízení v MŠ, byly vybudovány nové třídy a herny.

V době mého výzkumu zřizovatel školy přislíbil ještě uvolnění financí a začala se provádět další oprava hracích prvků na zahradě ZŠ, pokládka venkovní dlažby a projektovat příprava rekonstrukce sociálních zařízení ZŠ, která by měla proběhnout během hlavních prázdnin. Zároveň bude probíhat i rekonstrukce podlahy a stěn v ložnici MŠ. Nemalou finanční částku škola také získává tradičním sběrem papíru, z jehož letošního výtěžku byla pořízena interaktivní tabule.

V letošním školním roce na škole působí ještě 2 učitelky, 1 vychovatelka školní družiny a školní asistentka. Vyučování probíhá ve třech učebnách, dále je zde zřízena ředitelna, školní jídelna a třída na školní družinu. Za školou je atletické hřiště, které je v odpoledních hodinách přístupné veřejnosti a dětské hřiště. Tělocvičnu škola nemá, v zimních měsících žáci využívají na hodiny TV sál zdejšího Obecního hostince.

V době probíhajícího celorepublikového projektu Internet do škol byly do tříd instalovány počítače, které jsou využívány během hodin výpočetní techniky, v průběhu vyučování i během činností zájmového kroužku.

Škola plní funkci společenského centra pro celou obec. Učitelky celoročně připravují děti na veřejná kulturní vystoupení spojená s lidovými tradicemi a obyčejí. Velmi dobrá je i spolupráce s místní organizací mysliveckého sdružení „Cidlina“ a sborem dobrovolných hasičů. Mezi stálé partnery školy patří také pedagogicko-psychologická poradna, speciální pedagogické centrum a Dům dětí a mládeže v Novém Bydžově. Všechny tyto partnerské aktivity účinně napomáhají škole k jejímu dalšímu rozvoji.

## 11 VÝSLEDKY VÝZKUMU

### 11.1 POZOROVÁNÍ

Své pozorování jsem prováděla během školního roku 20017/18. Soustředila jsem se na prostředí školy i její okolí, vztahy mezi žáky a mezi učiteli a komunikaci školy s veřejností.

Budova školy je dvoupatrová. V přízemí školy je umístěna mateřská školka, šatny žáků, kotelná a úklidový sklad, v prvním patře jsou dvě třídy, kabinet a zároveň šatna učitelů, sociální zařízení, ředitelna a jídelna. Ve druhém patře vznikly v půdní vestavbě dvě učebny s vlastním sociálním zařízením.

Třídy jsou prostorné, nově vymalované, vybavené moderním nábytkem a vyzdobené pracemi žáků. Lavice ve II. třídě (4.ročník) a III.třídě (3. a 5.ročník) jsou uspořádány klasicky ve dvou řadách, v učebně I.třídy (1. a 2.ročník) jsou nové lavice pro jednoho žáka, které jsou rozmístěny po celé místnosti půdní vestavby. Před tabulí v čele katedra. Ve třídách jsou koberce, které žáci využívají během vyučování i o přestávkách. Na stěnách jsou výukové materiály. V každé třídě jsou počítače, CD přehrávače a ve II. a III.třídě plátno a PC projektor. Další didaktické pomůcky jsou umístěny v kabinetu. Některé jsou však málo používané a již zastaralé.

Na chodbě školy jsou nástěnky s aktuálními výkresy dětí, výrobky zdobí i parapety na oknech. Hned za vchodovými dveřmi je šatna rozdělená na chlapeckou a dívčí. Na zdi proti vstupu visí nástěnka s informacemi pro rodiče a vedle ní jsou spojovací dveře do MŠ. Po schodech nahoru jsou na stěnách další nástěnky s obrázky dětí.

Škola se nachází ve středu obce přímo u hlavní silnice, chybí zde prostor pro parkování aut rodičů. Učitelé mají nově vybudované parkoviště v prostorách za školou. Před budovou školy je květinová a keřovitá výzdoba pravidelně udržovaná místní zahradnickou firmou. Za školou je dětské hřiště s nově opravenými herními prvky (houpačky, prolézačky, domečky, pískoviště) a atletické hřiště. Za hřištěm se nachází místní „odchovna“ patřící mysliveckému sdružení, které pro školu organizuje přírodovědné soutěže a další aktivity.

Nevýhodou je, že v budově školy není tělocvična. Přes zimu chodí děti cvičit do sálu místní Obecní hospody, tyto prostory ale nejsou zcela vhodné. Učitelky chodí s dětmi na vycházky, sáňkovat a bruslit, v teplejším období využívají hřiště. V zimních měsících jezdí děti všech ročníků do Hradce Králové na plaveckou výuku.

Vyučování probíhá většinou frontálně, učitelky střídají přímou činnost jednoho ročníku se samostatnou prací druhého ročníku. Někteří rychlejší žáci mají připravenou další samostatnou práci, pro kterou si samy přijdou, případně mohou využít různé výukové programy instalované na počítačích. Vztahy mezi žáky bych nazvala kamarádské, při vyučování často pomáhají starší mladším. V případě, že některý žák nerozumí zadanému úkolu, někdo z dětí se přihlásí a jde mu zadání znova vysvětlit, případně mu pomoci. Žáci zdejší školy jsou při přestupu na 2. stupeň do plně organizované školy v Novém Bydžově velice chváleni nejen pro dobré znalosti, ale i pro svoji soudržnost, kamarádství a ochotu pomoci.

S dětmi zdejší školy jsem v lednu 2018 absolvovala týdenní lyžařský kurs v Horním Maršově a jejich vzájemné vztahy byly ukázkové. Starší žáci pomáhali mladším. Už při příjezdu starší kluci pomáhali se zavazadly. Během týdne měl každý „páták“ na starost jednoho žáka z 1. třídy. Pomáhal mu s lyžemi, oblečením, děti neměly problém vzít se za ruku a vzájemně se třeba večer podpořit, když se někomu trochu stýskalo.

Vztahy na pracovišti jsou také na velice dobré úrovni. Pedagogičtí pracovníci spolu výborně komunikují, vzájemně si pomáhají či spolu konzultují různé pedagogické situace. V případě potřeby jsou ochotni si vypomocet suplováním, což je ale v takto malém kolektivu trochu problém. Do styku spolu všichni přicházejí každodenně o přestávkách, obědě a dále při pravidelných pedagogických radách. Pro lepší organizaci ředitel školy ještě všechny každý den informuje o provozních věcech prostřednictvím emailové nástěnky.

Komunikace školy s rodiči probíhá každodenně, rodiče mohou do školy kdykoli přijít. Samozřejmostí jsou pravidelné třídní schůzky. Škola nabízí kroužek informatiky, náboženství a ochránce přírody. Škola pořádá Vánoční besídky, atletické závody, vystoupení dětí na různé společenské akce, výlety. Starší žáci můžou navštěvovat blízkou uměleckou školu a Dům dětí a mládeže v Novém Bydžově. Školu můžou občané vesnice také navštívit při dnech otevřených dveří

Ředitel školy je v aktivním kontaktu se starostkou obce a zastupitelstvem. Nemá k dispozici sekretářku, takže všechnu administrativní práci vykonává sám, na zkrácený úvazek dojíždí do školy jednou týdně účetní. Ředitel vyučuje ve vyšších ročnících český jazyk a matematiku. Údržbu školy vykonává školnice a zároveň uklízečka, která také vydává

obědy, které si dovážejí ve várnicích z vedlejší obce Humburky. Náročnější opravy vykonávají místní řemeslníci nebo firmy.

## 11.2 STRUKTUROVANÉ ROZHOVORY

Celkem jsem sesbírala informace ze sedmi rozhovorů. Otázky jsem měla předem připravené, jejich pořadí jsem nijak neměnila. Setkala jsem se povětšinou s ochotou respondentů, pouze jedna dotazovaná paní neprojevila ochotu zúčastnit se výzkumu, přesto mi na mé otázky stručně odpověděla. Samotné analýze dat předcházelo přepsání nahraných rozhovorů do textové podoby, jsou uvedeny v příloze práce. Potom jsem ověřovala hypotézy.

Na začátek každého rozhovoru jsem dotazované seznámila se svým výzkumem a ubezpečila je o anonymitě. Na úvod jsem zařadila jednoduché otázky, zda jejich děti chodí do zdejší školy a proč. Většina dotázaných uvedla, že chtěli, aby jejich děti navštěvovaly málotřídní školu, protože s ní mají dobré zkušenosti z dětství, jiní uvedli, že přihlásily dítě tam, protože jiná škola tam není a jedním z důvodů bylo i dojíždění. Jedna respondentka řekla, že by dítě do málotřídní školy nedala. Paní učitelka vyzdvihuje především klidnou atmosféru ve srovnání s plně organizovanou školou, pan ředitel zase klade důraz na kvalitu vzdělávání, dobrou komunikaci s rodiči a nulový výskyt patologických jevů. Také konstatuje, že úroveň znalostí této školy je na následujícím 2.stupni hodnocena velmi kladně, což potvrzuje i hodnocení ČŠI. Objevila se i odpověď, že pokud by v budoucnu stoupl počet dětí povinné školní docházky, bylo by třeba kapacitu školy navýšit.

Na otázku jaké kulturní akce škola pořádá respondenti vyjmenovávají Mikulášské a Vánoční besídky, kde děti prezentují nacvičené písně a básně, vystoupení na Vítání občánků, v době masopustu se škola podílí svým programem na dětském karnevalu pořádaném obcí, kde děti hodnotí nejlepší karnevalovou masku. Koncem dubna jsou to „čarodějnice,“ kde se účastní různých sportovních a dovednostech soutěží. Dále různé závody, které se konají i s ostatními málotřídkami, vzpomínají na lyžařský zájezd. Několikrát do roka hostují ve škole malé divadelní formy se svým programem, nebo vyjíždí škola za kulturními akcemi i mimo region.

Odpověď na otázku, zda se místní obyvatelé zapojují do školních akcí není úplně přesvědčivá, ale dalo by se říci, že „všechny výše uvedené akce v obci jsou hojně

podporovány rodiči a občany“. Někteří respondenti odpověděli, že mají s těmito aktivitami vlastní zkušenosti („Šla jsem dětem kostýmy na vystoupení.“, „Pomáhala jsem s hlídáním dětí na výletě.“), jiní si myslí, že je to spíše v kompetencích pedagogických zaměstnanců, objevil se i názor, že na to nemají čas. Paní učitelka vzpomíná na pomoc jednoho tatínka na lyžařském zájezdu, pan ředitel zase na angažovanost místních spolků („Pomáhají nám hlavně myslivci, při organizování přírodovědných soutěží, hasiči a také starší žáci, bývalí absolventi naší školy.“) Uvádí také finanční výpomoc formou sponzorských darů od několika občanů a zmiňuje dobrou spolupráci s obcí, zejména při zajištění technického zázemí.

Do výzkumu byla pro zajímavost zařazena i otázka, zda respondenti někdy slyšeli o pojmu komunitní škola. Kromě paní učitelky, pana ředitele, kteří podle mého názoru mají o komunitní škole pouze mlhavou představu všichni odpověděli shodně ne. Pouze pan učitel informatiky se v tomto pojmu orientoval, cituji: „Pojem komunitní škola je mi znám z informací dostupných v informačních prostředcích. V nejbližším okolí naší ZŠ se obdobná aktivita nevyskytuje“.

Další otázka by měla dát nahlédnout na vztah školy a obce. Většina respondentů spolupráci hodnotí kladně, líbí se jim hlavně to, jak se škola neustále rekonstruuje a zvelebuje. Pan ředitel také potvrzuje výborné vztahy obce a školy. V souvislosti s touto otázkou v rozhovoru s panem ředitelem byla zařazena ještě jedna doplňující ohledně rekonstrukcí, které proběhly ve škole v poslední době. Z projektu EU peníze školám byla zateplena budova školy, nová fasáda a vyměněna okna. Letošní školní rok se dělala rekonstrukce podlahy a stěn ložnice v mateřské škole (hradil obecní úřad ze svého rozpočtu) a hledá se dotační program pro rekonstrukci WC dívek a chlapců.

Oblast mimoškolních aktivit tu pokrývají vesměs zájmové kroužky. Mezi dětmi je nejoblíbenější informatika, dále kroužek mladý ochránce přírody, který funguje ve spolupráci s místní mysliveckou organizací a náboženství. Na něj dochází nejméně dětí. Starší děti dojíždějí do Nového Bydžova do DDM. Pro místní ženy je škola otevřena v odpoledních hodinách, chodí sem cvičit jógu. Hodně využívané širokou veřejností je také školní hřiště. Nikdo z respondentů si neztěžoval, že by to bylo nedostačující.

Další část se týká kladů a záporů málotřídní školy. Nejčastější kladnou věcí bylo jmenováno malé rodinné prostředí, menší kolektiv dětí. Dítě je v kolektivu, který už zná ze školky,

přechod do školy pro něj není tak stresující. Jedna maminka uvedla i individuální přístup k dětem („Je jich ve třídě míň, učitelka je tak může líp ohlídat.“). Další kladně hodnocenou věcí byla absence dojíždění („Rodiče si pro své dítě mohou přijít do školy „v bačkorách““), dobré vybavení tříd, budování samostatnosti, spolupráce mezi dětmi, děti jsou schopny konzultace se spolužáky, aniž by rušili ostatní, od 1. Třídy jsou vedeny k tomu si vzájemně pomáhat, starší žáci mladším, zdatnější méně zdatným. Předností je i dobrá komunikace učitelů s rodiči. Také vyloučení šikany a patologických jevů. Spojení tříd bylo zmíněno jako výhodné, protože děti se učí od straších poslechem („Holka uměla vyjmenovaný slova už v 1.třídě, byly spojený se třetákama.“) a taky časté opakování si s ostatními. Jako nevýhoda se objevilo schopnost se soustředit ve spojených třídách (rozptýlená pozornost při výuce), v porovnání s výukou v jednom ročníku nelze učivo v dostatečné míře procvičit a paměťově upevnit. Možnou nevýhodou by mohl být i přechod dítěte na 2.stupeň plně organizované školy. Podle tvrzení pana ředitele to ale není ničím podloženo, naopak, cituji: „z vlastní zkušenosti říkám, že naše děti přecházející na 2.stupeň do plně organizované školy bývají každoročně chváleni a žádné vážnější problémy nevidujeme.“ Paní učitelka ještě zmiňuje větší náročnost práce učitele než na plně organizované škole. Jedna respondentka uvedla, že v takových třídách (spojené ročníky) se děti nemůžou nic naučit a že by se tento typ škol měl zavřít.

Poslední výzkumná otázka zněla, zda by škola mohla něčím ovlivnit (posílit, vylepšit) život v obci. V nápadech rodičů se objevilo konání akcí pro dospělé, společný výlet dětí, učitelů a rodičů, spíše ale převládá názor, že každý tráví svůj čas doma, na zahradě, na nějaké hromadné akce tu lidé nejsou zvyklí. Paní učitelka si myslí, že akcí je až dost, učitelé tu mají těžší práci než na plně organizované škole („nikomu se už pak nechce trávit tu ještě odpoledne“). Zajímavý byl i nápad pana učitele informatiky: „Škola by mohla aktivně působit v rámci mimoškolního vzdělávání na celou populaci obce. Přednášky pro občany z různých oblastí kultury, besedy s rodiči nad problematikou školní výchovy a vzdělávání. Pořádání zájezdů za kulturou např. výstavy a divadelní představení“.



### 11.3 ANALÝZA DOKUMENTŮ

Při svém výzkumu jsem prostudovala tyto dokumenty: třídní výkazy, třídní knihy, inspekční zprávy, výroční zprávy, školní řád, školní vzdělávací program, záznamy z jednání pedagogických rad, kroniku školy, archivní fotografie a materiály, Koncepce rozvoje Základní školy a Mateřské školy Měník, 2016.

Jako hlavní dokument pro svůj výzkum jsem použila **Školní vzdělávací program pro základní vzdělávání „Škola pro život“ Základní školy Měník okres Hradec Králové**, který vstoupil v platnost dnem 1.9.2007 a škola podle něj vyučuje dodnes. Školu navštěvují žáci ze spádového obvodu, ale škola je otevřená k přijetí žáků, jejichž rodiče projevují zájem o priority zdejšího vzdělávacího programu. Objektivními faktory, které mají pozitivní vliv na kvalitu školy jsou: poloha školy v přírodním prostředí s velkou školní zahradou, složení žáků se vztahem k obci a k regionu a spolupracující pedagogický sbor zajímající se o inovaci ve vzdělávání. Při tvorbě vzdělávacího programu učitelé vyšli z tradic školy a inovativních programů. Škola chápe své poslání jako službu žákům a jejich rodičům, kvalitní komunikace mezi školou a rodiči je jednou z priorit. Na škole funguje Rada školy. Snahy o zlepšování partnerských vztahů mezi žáky a pedagogy a zpestření výchovně vzdělávacích aktivit podporují tradiční celoškolní akce, které jsou organizovány formou projektových dnů školy. Individuální péče pedagogů o žáky je v podmínkách málotřídní školy samozřejmou praxí. Pro zajištění kvalitního chodu školy klade vedení školy velký důraz na vzájemnou informovanost zaměstnanců, jejich kontrolu a na péči o ně. Vedení školy podporuje další vzdělávání pedagogů a přinášení inovací.

Zajištění vzdělávacího programu podmiňuje také ekonomická situace školy. Škola je od roku 2003 právním subjektem, zvyšuje se tak možnost nabídky vzdělávacích a mimoškolních činností pro žáky i rodiče. Pro rozvoj zájmů, dovedností a využití volného času zajišťuje škola dlouhodobě nabídku zájmových aktivit v rámci školní družiny, kroužků a nepovinných předmětů. Prioritami školy je rozšiřování a zkvalitňování prostor pro vyučování a zlepšování vybavení školy výukovými pomůckami, ve spolupráci se zřizovatelem, obcí Měník a sponzory. Škola je také v úzkém kontaktu s Odborem školství MěÚ Nový Bydžov. Dohled nad hospodařením školy provádí Školní rada.

Úroveň spolupráce školy s rodiči žáků ovlivňuje skutečnost, že rodiče školu pro své dítě zvolili na základě vlastního výběru. Vzájemná komunikace a spolupráce rodičů a školy je

také dána polohou školy, umístěním mateřské školy v budově školy a pravidelným setkáváním rodičů s pracovníky školy.

Hlavním cílem školy je zároveň její poslání, tj. zajistit žákům kvalitní základní všeobecné vzdělání orientované na životní praxi a na další studium. Vzdělávací metody a prostředky směřují ke klíčovým kompetencím žáků, zejména pak vedou žáky k samostatnosti, tvořivosti, přemýšlení, vzájemné toleranci a úctě, k rozvoji komunikačních dovedností a spolupráci, učí žáka, jak se učit. Škola je komunitou, která podporuje fyzické a psychické zdraví. Škola vytváří podmínky pro smysluplné využití volného času v zájmových aktivitách.

Další obecné cíle školy:

- Na škole pracuje kvalitní pedagogický sbor, jehož členové chápou potřeby osobního růstu a dalšího vzdělávání jako prioritu profesionální práce.
- Pedagogika orientovaná na dítě převažuje ve způsobu vzdělávání na naší škole a respektuje zásady tzv. „zdravého učení“.
- Škola podporuje osobnostní a sociální výchovu dětí, jejich sebedůvěru a smysl pro úctu, slušnost a toleranci. Učí žáky pečovat o vlastní zdraví a o prostředí, v němž žijí.
- Řád školy je srozumitelným souborem povinností a práv žáků a zaměstnanců školy. Jeho základem jsou myšlenky demokracie a sebehodnocení.
- Škola respektuje potřeby a zájmy rodičů žáků. Realizuje je prostřednictvím Školní rady.
- Organizace řízení školy funguje na principech týmové práce. Soustavnost zodpovědného plnění cílů a úkolů pedagogů je základním předpokladem kvalitní práce.
- Plnění úkolů a cílů je pravidelně vyhodnocováno.

Priority školního vzdělávacího programu a podpora osvojování klíčových kompetencí jsou zajišťovány přes oblast osobnostní a sociální výchovy, která prolíná všemi vzdělávacími oblastmi, aplikací získaných vědomostí do praxe, projektovým vyučováním i v zájmových činnostech.

Školní vzdělávací program nezapomíná na vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Při práci s těmito žáky je nutná spolupráce školy, žáka, rodičů a odborného pracoviště. Každý učitel by si měl uvědomit, že rodič je ten, kdo je s dítětem v každodenním

kontaktu, má zkušenosti s jeho výchovou a nakonec rozhoduje. Zároveň je taky nutné, aby i rodiče respektovali učitele jako odborníka na danou problematiku. Vzdělávací program obsahuje zásady komunikace učitele s rodičem, zásady pro práci s dětmi s postižením i žáků se zdravotním znevýhodněním, zásady pro práci s dětmi se specifickými poruchami učení, se sociálním znevýhodněním i vzdělávání mimořádně nadaných žáků.

Nedílnou součástí Školního vzdělávacího programu je **roční plán** práce školy zpracovaný k datu zahájení nového školního roku, který aktualizuje a upřesňuje text školního programu pro daný školní rok.

Pro hodnocení žáků učitelé používají **žakovské knížky**. Zapisují do nich známky, pochvaly, informace o kulturních a jiných akcích školy, informace o porušení kázně.

Škola má svůj **vnitřní řád**, který je umístěn na nástěnce u vstupu do školy a je tak přístupný k nahlédnutí žákům i rodičům. Všichni žáci jsou s řádem pravidelně seznamováni na začátku školního roku, je o tom vždy proveden zápis v třídní knize. Školní řád popisuje povinnosti a práva žáků a povinnosti zákonných zástupců, pravidla vzájemných vztahů mezi žáky a pedagogickými pracovníky školy, provoz a vnitřní režim školy, podmínky bezpečnosti, ochranu před sociálně patologickými jevy, podmínky zacházení s majetkem školy

Vyučování probíhá podle **rozvrhu hodin**. Rozvrhy jsou tvořeny vždy před začátkem nového školního roku podle aktuálního spojení ročníků a dle psychohygienických a didaktických zásad.

Do **třídních knih** je zapisován každý den stav žáků, docházka, průběh výchovně-vzdělávací činnosti, obsah učiva, kulturní a společenské akce a projektové dny.

V **třídních výkazech** se eviduje stav žáků, jejich úbytek či nově příchozí žáci.

Každé čtvrtletí probíhá ve škole pedagogická rada, na níž jsou přítomni všichni pedagogičtí pracovníci včetně ředitele školy. **Zápisy z jednání pedagogické rady** obsahují hlavně hodnocení prospěchu žáků a chování za dané čtvrtletí. Dále hodnocení a průběh úkolů zadaných ředitelem školy. Závěrem jsou uvedeny další úkoly pro pedagogické pracovníky.

Ve **výroční zprávě** můžeme zjistit hodnocení práce školy za uplynulý rok, zároveň tak i v **inspekční zprávě školy**.

Škola si vede také svou **kroniku**, ve které je kompletní přehled všech akcí pořádaných během daného školního roku doplněný bohatou zásobou fotografií.

Mezi **dlouhodobé projekty** školy patří vypracované dílčí projekty spolupráce v rámci podpory EU a dílčí ekologické projekty regionálního významu.

#### 11.4 OVĚŘENÍ A PLATNOST HYPOTÉZ

- **Hypotéza 1) Obyvatelé Měníka jsou se školou spokojeni.** Jestli škola rodičům vyhovuje a je pro obec přínosem zkoumaly ve strukturovaných rozhovorech otázky č.2, 6, 8, 9. Z převážně kladných odpovědí a vyjadřování respondentů o zdejší škole lze vysledovat, že se tato hypotéza potvrdila. Obyvatelé si školu chválí o možnosti přihlásit dítě do jiné školy neuvažovali. Tato škola má v obci svou tradici a zavedenou dobrou pověst.
- **Hypotéza 2) Vztah školy a obce je na dobré úrovni.** Tímto tématem se zabývala 6. otázka vedených rozhovorů. Všichni respondenti shodně hodnotili vztah školy a obce jako velice dobrý, lze tedy konstatovat, že hypotéza byla potvrzena.
- **Hypotéza 3) Škola je kulturním centrem obce.** Odpověď na pravdivost třetí hypotézy můžeme najít v odpovědích na otázky v rozhovorech č.3, 4a 7. Respondenti hojně vyjmenovávali různé akce konané školou, poukazovali na zapojení rodičů do akcí školy. Na základě převážně kladných vyjádření spokojenosti dotázaných s málotřídní školou můžeme i tady potvrdit pravdivost této hypotézy.

#### 11.5 SHRNUTÍ VÝSLEDKŮ

Podle dat získaných z vedení strukturovaných rozhovorů, z analýzy dokumentů a z průběhu pozorování provedeného na této škole můžeme konstatovat, že se všechna očekávání hypotéz naplnila. Rodiče i učitelé jsou se školou spokojeni, jsou rádi, že škola na vesnici je, tuto školu si pro své děti vybrali a chtěli by ji zde zachovat. Myslí si, že málotřídní škola má mnoho výhod. Patří mezi ně nepochybně vztahy rodičů s učiteli i vztahy dětí mezi sebou. Mezi učiteli i rodiči probíhá aktivní dialog. Děti se učí vzájemnému respektu, spolupráci, většímu soustředění na probíranou látku ve svém ročníku, samostatnosti při řešení úkolů. Učitelé se snaží být otevření k dětem i rodičům a aktivně upravovat své postupy práce. Rodiče mají ke škole důvěru, žáci rozvíjí své schopnosti a dovednosti. Rodiče také oceňují „rodinné“ prostředí školy. Rodiče, občané i obec školu podporují, rádi se účastní akcí

pořádaných školou. Škola umožňuje zapojení rodičů a tím přispívá k tomu, aby lépe porozuměli o co škola usiluje a podpořili její přístup. Aktivity školy nabízejí občanům akce, kterými mohou pozitivně ovlivnit veřejnost a tím rozvíjet kvalitní život v obci. Rodiče jsou zváni ke spoluúčasti prostřednictvím Školské rady. Společně se zástupci obce a s vedením školy tak stanovují cíle týkající se místní komunity. Škola nabízí podporu sociálně znevýhodněných rodin, např. hrazením školních obědů nebo příspěvkem na dopravu na plavecký výcvik. Hlavní zodpovědnost na fungování a otevírání školy veřejnosti je na řediteli školy. Je třeba, aby zaměstnanci byli motivováni k naplňování vize školy a uměli si svou práci dobře zorganizovat. Ředitel se snaží školu posouvat neustále dopředu a dávat nové impulsy k jejímu rozvoji.

## ZÁVĚR

Tato diplomová práce se zabývala tématem specifické role málotřídní školy v rozvoji komunitního života současné vesnice. Málotřídní škola zapadá do složité sítě vztahů jak na lokální tak i regionální úrovni. Zánikem těchto škol v některých obcích byl negativně ovlivněn jejich vývoj. Mezi lidmi je škola na vesnici vnímána jako určitý prvek vybavenosti obce. Touto prací jsem chtěla poukázat i na dlouhou tradici málotřídních škol.

Práce má dvě části, teoretickou a empirickou. Teoretická část obsahuje celkem 9 kapitol. První kapitola vymezuje a charakterizuje pojem málotřídní škola, zařadila jsem i statistické údaje a popsala nejdůležitější funkce školy. V další kapitole jsem se zaměřila na charakteristické rysy málotřídních škol. Dávám nahlédnout i na málotřídní školy v zahraničí. Pro úplnost jsem zařadila také historii málotřídních škol od nejstarších škol na našem území až po nejnovější vývoj. Dále jsem se snažila popsat výhody a nevýhody málotřídní školy, její organizaci a faktory ovlivňující existenci a fungování málotřídních škol. V návaznosti na to jsem se zabývala také zánikem málotřídních škol. Závěr této části byl věnován specifikům venkovského prostředí a málotřídní školy.

V empirické části jsem popsala výzkumný problém a cíl výzkumu. Uvedla jsem hlavní výzkumnou otázku a přidala další výzkumné otázky. Popsala jsem použité metody výzkumu a jejich výběr a stanovila výchozí předpoklady. Popsala jsem výzkumný vzorek a charakteristiku školy, na které jsem prováděla svůj výzkum. Na základě zjištěných dat jsem provedla porovnání s předem stanovenými hypotézami, odpověděla na výzkumnou otázku a tím naplnila cíl diplomové práce.

Zjistila jsem, že málotřídní školy mají v obci své místo a rozhodně si zaslouží ze strany obce, občanů i státu svou podporu, neboť mají oproti plně organizovaným školám spoustu výhod a zároveň přispívají k rozvoji a udržení kulturního a společenského života. Většina rodičů i ostatních občanů obce Měník si uvědomuje klady a význam této školy pro své děti i pro obec. Doufám, že tato práce alespoň trochu umožní vnímat málotřídky jako zdroj inspirace obohacující výchovně-vzdělávací proces. Byla bych ráda, kdyby hodnotu a význam málotřídek pochopila i široká veřejnost. Závěrem si dovoluji použít citát Ivo Strejčka:

*„Škola v obci je prvním krokem malého člověka na dlouhé cestě za jeho vzděláním.“*

Ivo Strejček (Strejček, 2012)

**POUŽITÁ LITERATURA**

BELL, A. & SIGSWORTH, A. (1992). *The Heart of the Community: Rural primary schools and community development*. Norwich: Mousehold Press. ISBN 1-874739-00-5.

BLAŽEK, B. (1998). *Venkov, město, média*. Praha. Vydání první. ISBN 80-85850-59-1.

BRAY, M. (1997) *School size and small schools*. IN SAHA, LAWRENCE (ed.) *International Encyclopedia of the Sociology of Education*. Oxford: Pergamon, s. 361–364. ISBN 0-80-042990-4

CICHOŇOVÁ, I. (2004). *Komunitní vzdělávání*. Učitelské listy. roč. 11, č. 5, s. 18–19.

CIMBÁLNÍKOVÁ, L. (2009). *Manažerské dovednosti I*. Olomouc : Univerzita Palackého. 266 s. ISBN 978-80-244-2281-7, 1. vydání.

Československá vlastivěda, díl X. (1931). *Osvěta*. Praha: Sfinx.

Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje výchovně vzdělávací soustavy České republiky (pro oblast předškolního, základního, středního, vyššího odborného a dalšího vzdělávání). Praha: MŠMT, 2002.

Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje výchovně vzdělávací soustavy České republiky. Praha: MŠMT, 2005.

EMMEROVÁ, K. (2000). *Malotřídky v současném prostředí českého venkova*. Brno : Studia Peadagogica.

EMMEROVÁ, K. (2007). *Malotřídní školy a faktory ovlivňující jejich existenci a fungování*. Nепublikovaná disertační práce: Masarykova univerzita. Filozofická fakulta.

HAVLÍK, R., a KOŤA, J. (2002). *Sociologie výchovy a školy*. (Vyd. 1., 174 s.) Praha: Portál.

HAVLÍNOVÁ, M. (1994) (ed.) *Jak měnit a rozvíjet vlastní školu?* O individuálních projektech škol. Praha : Agentura STROM, ISBN 80-901662-2-9.

HAVLÍNOVÁ, M. (1998). (ed.) *Program podpory zdraví ve škole*. Rukověť projektu Zdravá škola. Praha : Portál. 280 s. ISBN 80-7178-263-7.

HENDL, J. (2008). *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Praha : Portál. ISBN 978-80-7367-485-4.

HERZÁNOVÁ, E. (2008). *Pracovně právní vztahy zaměstnanců ve školství*. (Rigorózní práce). Brno: Právnická fakulta Masarykovi univerzity.

HINTNAUS, L. (1992). *Budoucnost málotřídních škol*. Komenský. roč. 116, č. 9, s. 385–389.

HINTNAUS, L. (1993). *Modernizace a individualizace vyučování na málotřídní škole*. Pedagogická orientace. č. 8–9, s. 43–48.

Inspekční zpráva Čj. ČŠIH-1431/14-H

KLIKOVÁ, M. (2012). *Sociálně pedagogické působení malotřídních škol*. (Bakalářská práce)

Koncepce rozvoje Základní školy a Mateřské školy Měník, 2016

KUČERA, M. (1994). *Populace České republiky 1918-1991*. Praha: Česká demografická společnost a Sociologický ústav AV ČR.

KUČEROVÁ, S. (2012). *Proměny územní struktury základního školství v Česku*. (Vyd. 1., 209 s.) Praha: Česká geografická společnost.

KVALSUND, R. (2004). *School and local community – dimensions of change*. A review of Norwegian research. Výzkumná zpráva č. 58. Volda: University College.

KYRIACOU, CH. (1996). *Klíčové dovednosti učitele, cesty k lepšímu vyučování*, Praha : Portál, s. r. o. 155 s. ISBN 80-7178-022-7

LIBROVÁ, H. (1994). *Pestří a zelení*. Brno. ISBN 80–85368–18–8

MALÍKOVÁ, M. (1991). *Málotřídní školy v České republice*. Komenský. roč. 116, č. 2.

MAŇÁK, J. et al. (1996). *Kapitoly z metodologie pedagogiky*. Brno : Masarykova univerzita. ISBN 80-210-1031-2.



- MAŘÍKOVÁ, P. (2003) *Lokální identita*. In Majerová, V. Český venkov 2003: situace před vstupem do EU. (Vyd. 1., 191–196 s.) Praha: Česká zemědělská univerzita.
- MAŘÍKOVÁ, P. (2006) *Zpráva o průběhu výzkumu*. In Majerová, V., & Herová, I. Český venkov 2006: sociální mobilita a kvalita života venkovské populace. (Vyd. 1., s. 6-10) Praha: Česká zemědělská univerzita.
- MUSIL, F. a SEDLÁČEK, J. (1964). *Naše málotřídní školy: příručka ke studiu a praxi*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 195 s. Na pomoc učitelů (Státní pedagogické nakladatelství).
- NELEŠOVSKÁ, A. a SPÁČILOVÁ, H. (2005). *Didaktika primární školy*. Olomouc : Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 80-244-1236-5.
- NÖSTERER, F. (2002). *Entwicklung der Kleinschulen in Österreich*. Nepsublikováno, s. 6.
- NOTH, R. (1987). *Schools of Tomorrow. Education as if people matter*. Hartland: Green Books, s. 148. ISBN 1-870098-06-4
- Pedagogická encyklopedie. (1938). Praha: Novina.
- PERLÍN, R. a HUPKOVÁ, M. (2010). *Venkovy a venkované: doprovodná publikace k výstavě...* (11 s., 19 složených 1.) Praha: Ministerstvo pro místní rozvoj ČR.
- PETLÁK, E. (1998). *Malotriedna škola*. Bratislava: metodické centrum. ISBN 80-88796-7
- Průcha 2012 – doplnit
- PRŮCHA, J. (2004). *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 141 s. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-977-1.
- PRŮCHA, J. (2009). *Pedagogická encyklopedie*. (Vyd. 1., 935 s.) Praha: Portál.
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E. a MAREŠ, J. (2013). *Pedagogický slovník*. (7., aktualiz. a rozš. vyd., 395 s.) Praha: Portál.

QUAIL, A. & SMYTH, E. (2014). *Multigrade teaching and age composition of the class: The influence on academic and social outcomes among students*. Teaching and Teacher Education. 43. 80–90 pp.

REICHEL, J. (2009). *Kapitoly metodologie sociálních výzkumů*. 1. vydání. Praha : GradaPublishing, 192 s. ISBN 978-80-247-3006-6.

Rýdl, K. (2010). *K vývoji správy a řízení školství v českých zemích I. (1774–1989)*. Pardubice: Univerzita Pardubice.

SCHWUB, K. (). *O málotřídních školách*. Komenský. 1991, roč. 116, č. 3, s. 129–130.

SIGSWORTH, A. & SOLSTAD, K. J. (2001). *Making Small Schools Work: A Handbook for Teachers in Small Rural Schools*. UNESCO International Institute for Capacity Building in Africa.

SVĚTLÍK, J. (1996). *Marketing školy*. Zlín : EKKA. 384 s. ISBN 80-902200-8-8.

SVĚTLÍK, J. (2006). *Marketingové řízení školy*. Praha : ASPI. 300 s. ISBN 80-7357-176-5.

TRNKOVÁ, K. (2006). *Vývoj malotřídních škol v druhé polovině 20. století*. Sborník prací Filozofické fakulty brněnské univerzity U11, řada pedagogická. (s. 133–144) Brno: Masarykova univerzita

TRNKOVÁ, K. (2007). *Malotřídní školy a faktory ovlivňující jejich existenci a fungování*. (Disertační práce). Brno: Masarykova univerzita

TRNKOVÁ, K. (2010). *Málotřídní školy v Evropě*. In *Málotřídní školy v České republice*. 1.vyd. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-204-8.

TRNKOVÁ, K. (2010). *Málotřídní školy v současné České republice*. In *Málotřídní školy v České republice*. 1.vyd. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-204-8.

TRNKOVÁ, K., KNOTOVÁ, D. a L., CHALOUPKOVÁ. (2010) *Malotřídní školy v České republice*. Brno: Paido

TRNKOVÁ, K., KNOTOVÁ, D. a L., CHALOUPKOVÁ. (2010). *Málotřídní školy v České republice: malotřídky*. 1. vyd. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-204-8.

TUPÝ, K. (2006). *K didaktickým problémům málotřídních škol*. Praha: SPN.

VEENMAN, S. (1995). *Cognitive and Noncognitive Effects of Multigrade and Multi-Age Classes: A Best-Evidence Synthesis*. *Review of Educational Research*. 65(4). 319–381.

VEENMAN, S. (1996). *Effects of Multigrade and Multi-Age Classes Reconsidered*. *Review of Educational Research*. 66(3). 323–340.

VOMÁČKA J. (1995). *Málotřídní školy*. Nástin pedagogické problematiky. Liberec: Technická univerzita. Fakulta pedagogická. ISBN: 8070831707.

Výroční zpráva o činnosti školy za školní rok 20015/2016

VYSTOUPIL, J. & TARABOVÁ, Z. (2004) *Základy demografie*. Brno: Masarykova univerzita.

WALTEROVÁ, E. (2009). *Funkce školy a školního vzdělávání*. In Průcha, J. *Pedagogická encyklopedie*. (Vyd. 1., s. 112-116) Praha: Portál.

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

### **Odborné časopisy:**

UČITELSKÉ NOVINY, vydavatel GNOSIS, spol. s r. o. Praha. ISSN 0139-5718

**Elektronické zdroje**

ABERG-BENGTSSON, L. (1996). Education in Small Rural Swedish Schools: An Initial Overview of the Field. *ERIC* [online]. [cit. 2018-06-26]. Dostupné z: <https://eric.ed.gov/?id=ED413118>

AUBRECHTOVÁ, M. (2014). *Základní školy v malých obcích: Bakalářská práce*. Vedoucí práce: Jana Krbová. VYSOKÁ ŠKOLA EKONOMICKÁ V PRAZE FAKULTA MANAGEMENTU V JINDŘICHOVĚ HRADCI.

BELL, A., SIGSWORTH, A. (1989). The Small Rural Primary School: A Matter of Quality: American Journal of Education. *JSTOR* [online]. [cit. 2018-06-26]. Dostupné z: [https://www.jstor.org/stable/1084872?seq=1#page\\_scan\\_tab\\_contents](https://www.jstor.org/stable/1084872?seq=1#page_scan_tab_contents)

DUYAR, I., COLLINS, D. (2008). The Effect of Consolidation on Extracurricular Activity Participation. *EBSCO HOST Connection* [online]. [cit. 2018-06-26]. Dostupné z: <http://connection.ebscohost.com/c/articles/34128727/effect-consolidation-extracurricularactivity-participation>

Hargreaves, L., Kvalsund, R., Galton, M. (2009). Reviews of research on rural schools and their communities in British and Nordic countries: Analytical perspectives and cultural meaning. *ELSEVIER: International Journal of Educational Research* [online]. [cit. 2018-06-26]. Dostupné z: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0883035509000135>

KALAOJA, E., PIETARINEN, J. (2009). Small rural primary schools in Finland: A pedagogically valuable part of the school network. *International Journal of Educational Research* [online]. [cit. 2018-06-26]. Dostupné z: <http://www.sciencedirect.com.ezproxy.muni.cz/science/article/pii/S0883035509000160>

KLIKOVÁ, M. (2012). *Sociálně pedagogické působení málotřídních škol*. Bakalářská práce [online]. [cit. 2018-02-26]. Dostupné z: [http://digilib.k.utb.cz/bitstream/handle/10563/19964/klikov%C3%A1\\_2012\\_bp.pdf](http://digilib.k.utb.cz/bitstream/handle/10563/19964/klikov%C3%A1_2012_bp.pdf)

- LAUERMANN, M. (2008). Komunitní škola v perspektivě českého vzdělávacího systému. *Metodický portál: inspirace a zkušenosti učitelů* [online]. [cit. 2018-06-26]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/a/15805/15805/KOMUNITNI-SKOLA-V-PERSPEKTIVE-CESKEHO-VZDELAVACIHO-SYSTEMU.html/>
- LAUERMANN, M. (2012). Komunitní škola v perspektivě českého vzdělávacího systému. *Metodický portál* [online]. [cit. 2018-02-20]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/a/15805/15805/KOMUNITNI-SKOLA-V-PERSPEKTIVE-CESKEHO-VZDELAVACIHO-SYSTEMU.html/>
- MILLER, B. (1995). The Role of Rural Schools in Community Development: Policy Issues and Implications. Program Report. *ERIC* [online]. [cit. 2018-06-26]. Dostupné z: <https://eric.ed.gov/?id=ED393617>
- Současnost: Obyvatelé (©2018). *Obec Mělník* [online]. [cit. 2018-06-26]. Dostupné z: <https://www.menik.cz/index.php?nid=894&lid=cs&oid=61214>
- Středočeský kraj. (©2018). [online]. [cit. 2018-02-20]. Dostupné z: <http://kr-stredocesky.cz/viewDocument.asp?document=8060&type=zip>
- ŠKOLSKÝ ZÁKON 561/2004 Sb. (2004). *MŠMT* [online]. [cit. 2018-02-20]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/novy-skolsky-zakon>
- Tisková zpráva MŠMT k udělování výjimek školám. *MŠMT: ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy* [online]. ©2018 [cit. 2018-06-26]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/pro.novinare/tiskova-zprava-msmt-k-udelovani-vyjimek-skolam>
- Vývojová ročenka školství. *UIV* [online]. 2006 [cit. 2018-02-20]. Dostupné z: [www.uiv.cz/clanek/437/415](http://www.uiv.cz/clanek/437/415)
- WILSON, V. All In Together? An overview of the literature on composite classes. *School parents* [online]. SCRE Centre, University of Glasgow [cit. 2018-04-26]. Dostupné z: [www.schoolparents.canberra.net.au](http://www.schoolparents.canberra.net.au)

## **PŘÍLOHA Č.1: PŘEPIS ROZHOVORŮ DO TEXTOVÉ PODOBY**

### **Rozhovor č.1:**

Paní, 36 let.

**1) Chodí vaše dítě / děti do zdejší školy?**

„Ano, chodí.“

**2) Proč jste přihlásili / nepřihlásili vaše dítě sem do školy?**

„Chodili jsme do ní i já s manželem, o jiné škole jsme vlastně vůbec neuvažovali“.

**3) Jaké kulturní akce škola pořádá?**

„Učitelky s dětmi během roku nacvičí vždycky nějaký vystoupení, chodíme se s babičkami dívat.“

**4) Zapojují se obyvatelé obce do školních akcí?**

„Jednou jsem jela s dětmi na výlet do divadla jako doprovod, taky jsem šla kostýmy na vystoupení.“

**5) Slyšel/a jste někdy o pojmu komunitní škola?**

„Spíš jen něco o komunitách, komunitních skupinách.“

**6) Jaký je podle vás vztah školy a obce?**

„Myslím, že hodně dobrý. Náš starosta, teda vlastně už bejvalej, školu hodně podporoval, snažil se ji tu udržet pro lidi. Taky dával peníze, vidíte tu novou omítku, teď je škola jako nová.“

**7) Jaké mimoškolní aktivity škola nabízí? Jsou dostatečné?**

„Děti chodí do družiny a na počítačový kroužek. Nám to stačí.“

**8) Můžete vyjmenovat nějaké klady a zápory málotřídní školy?**

„Výhodou je rozhodně míň dětí než na velké škole. Taky učitelky mají lepší přehled, když jich ve třídě není tolik. A nemusej dojíždět. Mají tu dobře vybavené třídy.“

**9) Mohla by podle vás škola ještě něčím ovlivnit (posílit, vylepšit) život v této obci?**

„Já nevím, možná udělat ještě nějaký akce pro dospělé, ale tady lidi z vesnice jsou stejně většinou doma na zahradě, nejsou zvyklý na nějaký organizovaný akce.“

**Rozhovor č. 2:**

Pan, 48 let

**1) Chodí vaše dítě / děti do zdejší školy?**

„Jo,jo, dcera chodí.“

**2) Proč jste přihlásili / nepřihlásili vaše dítě sem do školy?**

„Když je škola tady, nebudem přece děti dávat jinač“

**3) Jaké kulturní akce škola pořádá?**

„Holka zpívá na Vítání občánků, taky hraje divadlo.“

**4) Zapojují se obyvatelé obce do školních akcí?**

„Asi moc ne. Ale tenkrát vlastně manželka pro školu něco pekla.“

**5) Slyšel/a jste někdy o pojmu komunitní škola?**

„Komunitní škola? Netuším.“

**6) Jaký je podle vás vztah školy a obce?**

„No dobrej. Furt do školy dávaj nějaký peníze. To bylo nový hřiště, vokna, fasáda,...“

**7) Jaké mimoškolní aktivity škola nabízí? Jsou dostatečné?**

„My chodíme hrát do školy na hřiště nohejbal a tenis.“

**8) Můžete vyjmenovat nějaké klady a zápory málotřídní školy?**

„Naučej se hodně věcí tím, že to maj naposlouchaný od starších. Holka uměla vyjmenovaný slova už v 1. třídě, protože byly spojený se třetákama. Taky jich je ve třídě míň než v Bydžově. Není tam takovej blázinec. Zápory? Nic mě nenapadá, škola nám vyhovuje.“

**9) Mohla by podle vás škola ještě něčím ovlivnit (posílit, vylepšit) život v této obci?**

„No asi mohla, ale nic mě nenapadá.“

**Rozhovor č.3:**

Paní, 45 let.

**1) Chodí vaše dítě / děti do zdejší školy?**

„Ano, děti sem chodí.“

**2) Proč jste přihlásili / nepřihlásili vaše dítě sem do školy?**

„Vlastně jsme to dělali automaticky, nepřemýšleli jsme o tom. Asi aby zatím nemuseli nikam jezdit autobusem.“

**3) Jaké kulturní akce škola pořádá?**

„Děti vystupují na Vánoce, vždycky nacvičují takové pásmo. Taky se pořádají ty dětský maškarní karnevaly.“

**4) Zapojují se obyvatelé obce do školních akcí?**

„Možná některý ženský můžou, ty co jsou doma. „

**5) Slyšel/a jste někdy o pojmu komunitní škola?**

„Ne.“

**6) Jaký je podle vás vztah školy a obce?**

„Dobrý. Máme rozumnou paní starostku. Škola ve vesnici je velká výhoda. Takhle pěknou školu všude nemají.“

**7) Jaké mimoškolní aktivity škola nabízí? Jsou dostatečné?**

„Choděj na počítače. Starší už jezdí do Bydžova do školy, tam chodí do hudebky. Tady nám to stačí.“

**8) Můžete vyjmenovat nějaké klady a zápory málotřídní školy?**

„Hlavně to, že mají školu kousek od baráku, člověk se o ně nemusí tolik bát. Taky jsou pak víc samostatnější, myslím ty děti. Ale pro některý, který se zas tolik nevydrží soustředit to může být problém.“

**9) Mohla by podle vás škola ještě něčím ovlivnit (posílit, vylepšit) život v této obci?**

„Vylepšit život v obci....to nevím...hm, ale třeba by mohli udělat nějakou společnou výlet pro děti i rodiče.“



**Rozhovor č.4:**

Paní, 31 let.

**1) Chodí vaše dítě / děti do zdejší školy?**

„Ne, kluka si vozím sebou do Bydžova.“

**2) Proč jste přihlásili / nepřihlásili vaše dítě sem do školy?**

„Vůbec nechápu, že takový školy ještě fungují, já bych to rovnou zavřela.“

**3) Jaké kulturní akce škola pořádá?**

„To nevím, ale vlastně byl nějaký karneval nebo co to bylo.“

**4) Zapojují se obyvatelé obce do školních akcí?**

„Nemaj na to čas. Každý je dlouho v práci.“

**5) Slyšel/a jste někdy o pojmu komunitní škola?**

„Jako komunistická? To ještě existuje?“

**6) Jaký je podle vás vztah školy a obce?**

„Asi se hodně kamaráděj, pořád jim cpou další prachy.“

**7) Jaké mimoškolní aktivity škola nabízí? Jsou dostatečné?**

„Nic tam nemaj, děti musej do Bydžova.“

**8) Můžete vyjmenovat nějaké klady a zápory málotřídní školy?**

„Nechápu, jak se tam můžou něco naučit, když jich je tam víc dohromady. Já bych ty školy zrušila“.

**9) Mohla by podle vás škola ještě něčím ovlivnit (posílit, vylepšit) život v této obci?**

„Asi ne, nám je to jedno.“

**Rozhovor č.5:**

Paní učitelka, 67 let.

**1) Chodí z vašeho pohledu do zdejší školy dost dětí?**

„No určitě. Myslím, že téměř všechny děti, které zde vyrůstají, jsou našimi žáky. Vlastně vím asi jen o dvou rodinách, které si daly děti jinam.“

**2) Proč myslíte, že sem rodiče děti přihlašují?**

„Naše škola má velice kladné reference i mezi okolními malotřídkami a zároveň na velké škole, kam žáci přecházejí na druhý stupeň. Máme od vedení školy zpětnou vazbu, že jsou s našimi žáky velice spokojeni, jak s vědomostmi, tak i s chováním. Nehledě na to, že jsme malý kolektiv, méně dětí umožní učiteli lepší přístup ke každému dítěti. Je tu klidné prostředí, žádný řev o přestávkách jako na velkých školách, o něčem takovém si tam můžou jen nechat zdát.“

**3) Jaké kulturní akce škola pořádá?**

„Během školního roku s dětmi nacvičujeme různá vystoupení a besídky pro rodiče, je to ale časově dost náročné, když máte ve třídě spojené dva ročníky, je třeba využívat každou chvíli a nácvič takového divadelního představení vyžaduje také spousta času. Pořádali jsme také spaní ve škole s bohatým doprovodným programem, s kterým nám pomohli místní dobrovolní hasiči.“

**4) Zapojují se obyvatelé obce do školních akcí?**

„No, vlastně si většinu akcí zajišťujeme samy. Občas se nám někdo z rodičů nabídne a nabídku využijeme, třeba při zájezdu na horách...tam je každá volná ruka dobrá.“

**5) Slyšel/a jste někdy o pojmu komunitní škola?**

„Něco málo jsem o nic četla. Tyhle inovace už pro nás starý nejsou“.

**6) Jaký je podle vás vztah školy a obce?**

„Vztahy s obcí tu máme na dobré úrovni. Vzájemně si vycházíme vstříc. Obec nás podporuje, ředitel je s nimi v neustálém kontaktu“

**7) Jaké mimoškolní aktivity škola nabízí? Jsou dostatečné?**

„Vedeme tu tři zájmové kroužky. Počítačový, myslivecký a náboženství. Tam ale chodí stále méně dětí. Myslím, že příští školní rok už fungovat nebude. Třeba ho nahradíme nějakým jiným, to se ještě uvidí po prázdninách.“

**8) Můžete vyjmenovat nějaké klady a zápory málotřídní školy?**

„Velkou výhodou bezesporu je menší počet žáků ve třídách. Snažíme se žáky vést k samostatnosti, aby dokázali pracovat ve skupinách, budovat mezi sebou spolupráci a taky respekt. Žáci si často opakují s ostatními, mladší se učí od starších. Zápory vidím spíše v práci učitelů, kteří zde mají mnohem více práce než na školách, kde učí jen jeden ročník.“

**9) Mohla by podle vás škola ještě něčím ovlivnit (posílit, vylepšit) život v této obci?**

„Myslím, z mého pohledu toho děláme dost. Učitel tu má víc práce než na velké škole, nikomu už se pak nechce trávit tu ještě odpoledne. Někteří rodiče ani pořádně neví, do které třídy jejich dítě chodí. Každý má své práce dost. Můžou být rádi, že tu škola funguje a navíc v takovémhle vybavení....Pan ředitel neustále inovuje interiér i školní zahradu. Zázemí tu je opravdu každým rokem lepší i co se týká školních pomůcek. Poslední inovací byly interaktivní tabule. Myslím, že rodiče můžou být spokojení.“

**Rozhovor č.6:**

Pan ředitel, 60 let.

**1) Chodí z vašeho pohledu do zdejší školy dost dětí?**

„Ano, chodí sem 99 % procent dětí zdejší vesnice a přilehlých obcí.“

**2) Proč myslíte, že sem rodiče děti přihlašují?**

„Důležitým faktorem při výběru školy je určitě dojíždění dětí. Škola v místě bydliště je velké pozitivum. Klademe důraz na kvalitní vzdělání, snažíme se komunikovat s rodiči, vycházet jim vstříc. A další věcí je téměř nulový výskyt patologických jevů, které se v menším kolektivu dají mnohem lépe podchytit.“

**3) Jaké kulturní akce škola pořádá?**

„Ve spolupráci s okolními málotřídními školami pořádáme atletické závody. Před Vánoci máme návštěvu Mikuláše, pak jsou to klasické Vánoční besídky. V lednu týdenní lyžařský výcvik, karneval, vystoupení na Vítání občánků a Den dětí.“

**4) Zapojují se obyvatelé obce do školních akcí?**

„Většina rodičů bývá v práci, zapojují se spíše maminky, jsou i takové, které se nám s pomocí samy nabízejí. Na vystoupení svých dětí si ale snaží najít čas všichni. Pomáhají nám spíše místní spolky, především myslivci, hasiči a také starší žáci, bývalí absolventi naší školy. Najdou se tu i občané, kteří se nám snaží pomoci formou finančních darů. Při přípravě některých společenských akcí spolupracujeme také s obcí, zejména když potřebujeme zajistit technické zázemí, třeba při vystoupení na Vítání občánků“.

**5) Slyšel/a jste někdy o pojmu komunitní škola?**

„Ano, viděl jsem několik článků, ale nedokážu si představit, jak by to fungovalo tady na naší škole“.

**6) Jaký je podle vás vztah školy a obce?**

„Myslím, že na rovinu můžu říct, že naše vztahy jsou výborné. Už s bývalým panem starostou jsme velice dobře vycházeli, teď pokračujeme ve spolupráci s paní starostkou. Osobně se účastním všech zasedání zastupitelstva, kde řešíme a domlouváme další rozvoj a rekonstrukci školy.“

**7) Můžete říct, jaké rekonstrukce konkrétně to byly a z jakých finančních prostředků byly hrazeny?**

„V minulých letech jsme využily projektů EU finance školám, ze kterých byla hrazena nová fasáda budovy školy, zateplení budovy a výměna oken. Letošní školní rok řešíme rekonstrukci podlahy a stěn ložnice v mateřské škole, kterou nám přislíbil zadotovat ze svého rozpočtu obecní úřad a také rekonstrukci sociálních zařízení chlapců a dívek, která by měla proběhnout o hlavních prázdninách. Bohužel podle posledního projektu (cenu nám vypočítali na 816.000,-kč) je to mimo reálné možnosti školy i rozpočtu obecního úřadu. Hledáme proto další dotační programy.“

**8) Jaké mimoškolní aktivity škola nabízí? Jsou dostatečné?**

„Máme tu kroužek informatiky, náboženství a mladý ochránce přírody. Nejvíce dětí je přihlášeno na informatiku. V odpoledních hodinách je škola otevřena pro místní klub žen, které sem chodí cvičit jógu a samozřejmě je zpřístupněno školního hřiště široké veřejnosti. Zda jsou dostatečné je na posouzení lidí z vesnice.“

**9) Můžete vyjmenovat nějaké klady a zápory málotřídní školy?**

„Naší velkou výhodou je klidné, takové rodinné prostředí. Učitelé se snaží s dětmi komunikovat, vycházet vstříc jim i rodičům. Učitel je s rodiči v užším kontaktu, zná každé dítě a může mu tak poskytnout individuální péči a přístup. Na naší škole se rodiče nemusí bát šikany a jiných patologických jevů. Nespornou výhodou je také vzdálenost školy od bydliště, rodiče si pro dítě mohou přijít „v bačkorách“. Nevýhodou se pro někoho může zdát pozdější přestup dítěte na plně organizovanou školu, ale z vlastní zkušenosti říkám, že naše děti přecházející na 2.stupeň do plně organizované školy bývají každoročně chváleni a žádné vážnější problémy nevidujeme.“

**10) Mohla by podle vás škola ještě něčím ovlivnit (posílit, vylepšit) život v této obci?**

„Snažíme se školu co nejvíc otevírat rodičům, lidem z vesnice. V odpoledních hodinách je zpřístupněno školní hřiště místním sportovcům, budovu školy jsme nabídli k využití cvičení žen, jak už jsem říkal, pravidelně pořádáme víkendové dny otevřených dveří a také jsme prodloužili dobu školní družiny. Každý rok se společně s obcí snažíme školu něčím obohatit, vylepšit. Naše záměry jsou průběžně konzultovány s Radou školy, ve které jsou zástupci rodičů“.

**Rozhovor č.7:**

Externí pracovník školy, 66 let.

**1) Chodí z vašeho pohledu do zdejší školy dost dětí?**

„Podle mého názoru vzhledem k velikosti obce a obcí spádových, chodí téměř všechny děti školního věku 1. až 5. ročníku do zdejší školy. Tento počet žáků zcela zaplňuje současné prostory školy. Pokud by v budoucnu stoupl počet dětí povinné školní docházky, bylo by třeba kapacitu školy navýšit“.

**2) Proč myslíte, že rodiče přihlašují děti do této školy?**

„No tak za a) škola se nachází v místě bydliště, za b) úroveň znalostí absolventů této školy je na následujícím 2.stupni hodnocena velmi kladně, což potvrzují i hodnocení ČSI a za c) podmínky ve škole vytváří prostředí zabraňující případné šikaně a jiných negativních vlivů mezi žáky“.

**3) Jaké kulturní akce škola pořádá?**

„Škola zajišťuje každoročně kulturní program u příležitosti vítání občánku na zdejším OÚ. Již tradicí se stalo vítání Čerta a Mikuláše v adventním čase, kde děti prezentují nacvičené písně a básně s vánoční tematikou. V tomto období probíhají i vánoční besídky, kde si děti navzájem vyměňují drobné dárky. V době masopustu se škola podílí svým programem na maškarním karnevalu pořádaném obcí, kde děti hodnotí nejlepší karnevalovou masku. Koncem dubna při akci „čarodějnice“ se účastní různých sportovních a dovednostních soutěží. Několikrát do roka hostují ve škole malé divadelní formy se svým programem, nebo vyjíždí škola za kulturními akce i mimo region“.

**4) Zapojují se obyvatelé obce do školních akcí?**

„Všechny výše citované akce v obci jsou hojně podporovány rodiči a občany“.

**5) Slyšel/a jste někdy o pojmu komunitní škola?**

„Pojem komunitní škola je mi znám z informací dostupných v informačních prostředcích. V nejbližším okolí naší ZŠ se obdobná aktivita nevyskytuje“.

**6) Jaký je podle vás vztah školy a obce?**

„Naše ZŠ má ze strany OÚ velkou podporu a to jak finanční, na realizaci potřeb při stavebních rekonstrukcích i při zajišťování běžného provozu školy“.

**7) Jaké mimoškolní aktivity škola nabízí? Jsou dostatečné?**

„Škola každoročně zajišťuje zimní pobyt dětí na horách, kde se děti naučí základům lyžařských dovedností a soužití pobýtem v kolektivu. Samozřejmostí jsou i jednodenní či vícedenní školní výlety za kulturou, přírodou a sportem“.

**8) Můžete vyjmenovat klady a zápory málotřídní školy?**

„Výhodou je za a) větší soustředěnost žáků na probíranou látku ve svém ročníku, za b) větší samostatnost při řešení úkolů a za c) pomoc starších ročníků mladším. Nevýhody za a) rozptýlená pozornost při výuce a za b) v porovnání s výukou v jednom ročníku nelze učivo v dostatečné míře procvičit a paměťově upevnit“.

**9) Mohla by podle vás škola ještě něčím ovlivnit (posílit, vylepšit) život v této obci?**

„Škola by mohla aktivně působit v rámci mimoškolního vzdělávání na celou populaci obce. Přednášky pro občany z různých oblastí kultury, besedy s rodiči nad problematikou školní výchovy a vzdělávání. Pořádání zájezdů za kulturou např. výstavy a divadelní představení“.