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

Socializační vliv málotřídních škol

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

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

Vypracovala:
Salajková Lenka

Brno 2012

Prohlášení

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

Elektronická a tištěná verze bakalářské práce jsou totožné.

V Brně 28.3.2012

.....
Salajková Lenka

Poděkování

Za vstřícné a odborné vedení, cenné rady a připomínky děkuji vedoucímu bakalářské práce PhDr. Miloslavu Jůzlovi PhD. Poděkování náleží i paní ředitelce, učitelkám i rodičům dětí základní a mateřské školy za ochotu při realizaci práce.

Také bych chtěla poděkovat svému manželovi Ing. Petru Salajkovi za podporu, kterou mi poskytl po celou dobu studia.

Salajková Lenka

OBSAH

Úvod	2
I. Teoretická část	
1. Málotřídní škola	4
1.1 Vymezení pojmu málotřídní škola	4
1.2 Vznik málotřídních škol u nás	5
1.3 Vývoj málotřídních škol od začátku 20. Století	7
Stručná historie spolupracující málotřídní školy	10
Zákonné změny ve školství po roce 1990	11
1.4 Málotřídní školy v současnosti	13
1.5 Specifika málotřídních škol	14
2. Srovnávání málotřídních škol u nás s některými evropskými školskými systémy	19
2.1 Stručný pohled na historii málotřídních škol v Evropě	19
2.2 Některé faktory ovlivňující stav málotřídních škol vybraných evropských států	21
2.3 Modely vybraných málotřídních škol v Evropě	26
Vybrané modely spolupráce malých škol v zahraničí	27
3. Spolupracující málotřídní škola	29
3.1 Současný stav dané málotřídní školy	29
3.2 Současné vzdělávací projekty školy	30
3.3 Školní akce pro širší veřejnost	31
3.4 Spolupráce školy s rodiči	32
3.5 Pohled veřejnosti na místní školu	33
II. Praktická část	
1. Formulace výzkumného problému	35
2. Stanovení cíle a metody výzkumu	35
3. Průběh výzkumu	36
4. Analýza a interpretace výsledků výzkumu	37
5. Závěry výzkumu	60

Závěr	61
Resumé	63
Anotace	64
Klíčová slova	64
Seznam použité literatury a ostatních informačních zdrojů	65
Seznam příloh	68

Úvod

Málotřídní školy u nás, ale i ve světě, mají historicky významnou tradici. Jejich existence byla přirozená, pro vzdělávání dětí v malých obcích, kdy nebyla jiná alternativa, dokonce nezbytná.

Názory na oprávněnost jejich trvání se od druhé poloviny dvacátého století velmi různí a to jak mezi odbornou veřejností, tak i mezi rodiči dětí. Každá obec, a to jak její představitelé, tak i jednotliví občané, si jsou vědomi toho, že existence školy v obci je pro její rozvoj jedním z klíčových faktorů a to z mnoha hledisek. Její udržitelnost ale naráží na mnoho problémů, z nichž ten nejzávažnější je obvykle finanční zatížení obecního finančního rozpočtu. Pokud tento problém představitelé obce zvládnou, tak další otázkou, především pro rodiče potenciálních žáků této školy, zůstává, zda tento typ školy může poskytnout vzdělání v takové kvalitě jako běžná škola. Není to jen kvůli vybavení školy, ale také kvůli obavě, zda se učitel dokáže soustředit na každé dítě, pokud musí pozornost dělit mezi více ročníků v jedné třídě, zda dítě dokáže udržet pozornost nad danou látkou, pokud jiná skupina dělá něco jiného a podobně.

Každý rodič, jehož dítě se věkem blíží k zahájení školní docházky, se zamýšlí nad mnoha faktory, které hrají roli ve výběru té nejlepší varianty pro edukaci jeho dítěte. Nejobvyklejším rozhodnutím bývá zapsání dítěte do školy nejbližze bydlišti. To však v současnosti nebývá pravidlem, je-li v obci málotřídní škola. V tomto případě je pohled rodičů na vzdělávání dítěte ve jmenovaném typu školy velmi rozdílný. Jiný bude u rodičů, kteří jsou starousedlíky a sami navštěvovali podobný typ školy a jiný u rodičů, kteří jsou přistěhovaní a sami byli vzděláváni v běžné škole a mnohdy mají vůči vzdělávání v málotřídní škole předsudky. Pokud budeme hovořit o druhé skupině rodičů, tak důležitou roli hrají také ostatní sociologické faktory, které si jistě uvědomují, a to především ve smyslu začlenění rodiny do života obce, což zařazení dítěte do školní docházky v místní škole usnadňuje.

Cílem mé práce bylo uvést socializační prvky a výhody málotřídních škol v souvislosti s běžnými školami.

Moje bakalářská práce se skládá ze dvou částí – teoretické a praktické. První část práce, část teoretická, se skládá ze tří částí a je zaměřena na vymezení pojmu

málotřídní škola, na historii málotřídních škol u nás a stav málotřídních škol po roce 1990, na faktory, které tento stav ovlivňují a na zvláštnosti málotřídních škol.

V další části je stručný pohled na historii a srovnání málotřídních škol s některými školskými systémy v Evropě, s modely jejich spolupráce. V posledním úseku teoretické části věnuji pozornost jednotlivým faktorům, týkajících se spolupracující málotřídní školy, a na její činnost, která působí nejen na děti a na rodiče dětí navštěvujících málotřídní školu, ale také na ostatní obyvatele obce.

Ve druhé části bakalářské práce, v části praktické, jsem se zaměřila na rodiče dětí již navštěvujících místní málotřídní školu, nebo dětí předškolního věku a to na skupinu rodičů starousedlíků, na jedné straně, a přistěhovaných, na straně druhé, a popíši pomocí zpracování dotazníkového šetření jejich pohled na umístění svého dítěte do místní školy a faktory, které hrály roli při zvažování jejich kroku.

1. Málotřídní škola

1.1. Vymezení pojmu málotřídní škola

Pod pojmem málotřídní škola si asi každý, kdo s ní nemá osobní zkušenost, představí malou místnost s asi dvaceti až třiceti žáky mladšího školního věku s přísným učitelem s nádechem romantiky, tak jak ji známe ze starých českých filmů. *Ve skutečnosti se jedná o školu, v níž jsou žáci prvního stupně základní školy vyučováni ve spojených třídách, zpravidla ve venkovských lokalitách. Poprvé se pojem málotřídní škola objevuje ve školském zákoně z roku 1869* (Trnková, Knotová Chaloupková, 2010, s. 17). Vymezení, které v té době bylo charakterizováno, však nemohlo být rozhodující, proto se nejdůležitějším kritériem stává počet ročníků ve třídě. Tedy škola, která má ve třídě buď všechny ročníky, nebo v jedné třídě více než jeden ročník, je školou málotřídní (Sedláček, Musil, 1964).

Klasifikace se však časem mění a v současnosti je za málotřídní školu považována škola jednotřídní, nejčastěji dvoutřídní, ale i trojtřídní, kdy počet žáků v ročníku je stanoven minimálně na 13. Podle pokynů ministerstva školství byl tento počet zvýšen na 17 žáků a to tehdy, jedná-li se o typ málotřídní školy trojtřídní nebo dokonce čtyřtřídní, ovšem s tím, že tyto školy budou nově postaveny na úroveň plně organizovaných (neboli „běžných“) škol.

Málotřídní školy jsou v současnosti otevřeny v obcích s menším počtem obyvatel, ve kterých je však zajištěn alespoň takový počet dětí, aby byla naplněna alespoň jedna třída – kdy je minimální počet žáků stanoven na 13 (ve specifických případech na 17).

Málotřídní školy do obcí neodmyslitelně patří a jsou součástí života lidí v obci, neboť splňují nejen úkoly vzdělávací, ale také kulturní a sociální a přispívají k pocitu sebeurčení a identity obyvatel obce. V neposlední řadě je její funkce socializační a to směrem nejen k dětem, rodičům dětí ji navštěvujících, ale i k ostatním obyvatelům obce.

1.2 Vznik málotřídních škol u nás

Z dějin pedagogiky se dozvídáme, že snaha zřídít školy a poskytovat tak alespoň minimální vzdělání a zpřístupnění všem vrstvám obyvatelstva se datuje v našich zemích již od středověku, kdy elementární vzdělání bylo poskytováno na nejnižším typu církevní školy, na škole farní. Vzdělání se zde poskytovalo v základních oblastech a to ve čtení, psaní, velmi zřídka počtech.

V době 14. - 16. století dochází v Evropě ke kulturnímu a hospodářskému rozvoji, kdy antické ideály prožívají svou renesanci a nový přístup k životu probouzí nutnost harmonické výchovy člověka. Tehdy anglický humanista Thomas More předkládá téměř vizionářský požadavek všeobecné školní docházky nejen pro hochy, ale i pro dívky. Dosavadní latinskou výuku nahrazuje vyučováním v mateřském jazyce. V Německu to potom byl Martin Luther, který se zasloužil o rozvoj lidového vzdělání v mateřském jazyce.

V našich zemích to potom byl v 17. století vynikající český myslitel Jan Amos Komenský, který kromě jiného zpracoval také základní didaktické principy - především princip názornosti, "zřetězení" učiva, princip přiměřenosti a jiné. Doporučuje v rámci školské organizace vyučování ve třídě a to ve druhém navrhovaném stupni školy ve škole obecné (6 – 12 let) v mateřském jazyce. V dílech jako Velká didaktika, Informatorium školy mateřské nebo Brána jazyků otevřená či Svět v obrazech podal ucelený výchovný systém, který je dodnes v mnohém inspirativní. *Ostatně i Herbart stojí na základech položených Komenským a pruské školské reformy 19. století, napodobené v Rakousku, vycházely z Komenského Didaktiky. Po Komenského smrti se z učebnic pro elementární školu zachovaly pouze názvy a až ve 20. století byly v Leningradě a v Londýně objeveny originální učební texty* (Štverák, 1983, s. 128). Z jeho díla vychází dnešní pojetí pedagogiky a pro každého učitele by mělo být stálým zdrojem poučení a inspirace. Jeho dílo, snad kromě učebnic latiny, které byly psány v českém jazyce, bylo však po celé 18. století zapomenuto.

Až tereziánské reformy v II. polovině 18. století zavedly povinnou školní docházku – upravuje ji školní řád z roku 1774, zpracovaný Johannem Ignesem Felbigerem.

Tento Komenského pedagogické názory zakomponoval do zásadní reformy rakouského elementárního školství (Musil, Sedláček, 1964). Tento školní řád zaváděl

povinnou školní docházku a bylo upraveno vzdělávání učitelů. Do českého jazyka byla přeložena příručka pro učitele, která vyšla pod názvem *Knihy metodní*. Na základě tohoto školního řádu byla obecná škola výrazně reorganizována, což se týkalo i školy málotřídni.

Následovalo založení tiskárny v Čechách s právem na samostatný tisk, kde byl mimo jiné roku 1777 vytištěn český slabikář a byly zde vydávány první metodické knihy pro učitele v češtině. Triviální školy jednotřídni či dvoutrídni byly určeny pro vesnickou i městskou chudinu (Štverák, 1983, s. 187). Učilo se zde pouze náboženství, čtení, psaní a počty a na venkově základy polního hospodářství. Dívky se potom pod vedením učitelek měly věnovat výuce šití a pletení. V létě byly děti od devíti do třinácti let od školy osvobozeny, aby mohly pomáhat rodičům pracujících v hospodářstvích. Na našem území vyučování probíhalo ve školách českých i německých, leckde byla němčina zaváděna i ve školách českých.

Učitelé již v této době museli absolvovat řádné vzdělání a odborné zkoušky. Po jednoročním úspěšném působení na škole jako pomocník učitele – a dvacet let věku – mohl složit zkoušku u svého školního dozorce a stát se tak samostatným učitelem.

Platové podmínky byly nedostatečné, výši platu určovala vrchnost, farář nebo obec. Podobně jako v jiných zemích, tak i v Čechách byl tedy učitel málotřídni školy nucen věnovat se i jiným profesím – řemeslu nebo vykonávali službu pro faráře a sedláky.

Ostatně podle pokynů tereziánské reformy bylo vycházeno z názoru, že vesnická česká škola si „má na sebe vydělat“ a zároveň neupíraly právo vrchnosti na práci dětí svých poddaných. Děti si tedy vydělávaly svou prací – pletly, šily, pěstovaly ovoce, chovaly včely.

Podobně tomu tak bylo i za vlády Josefa II. Po zrušení nevolnictví v roce 1781 dochází k odlivu venkovského obyvatelstva do poněmčených měst. Byl zřízen generální seminář pro výchovu osvícensky zaměřených duchovních, kteří mimo jiné měli za úkol dohlížet na plnění školní docházky a pěstovat myšlenku náboženské tolerance. Byli vyučováni i mateřské řeči lidu, kde měli působit a šířit osvětu. Roku 1785 se zlepšilo finanční postavení učitelů zvýšením jejich příjmu císařským nařízením tak, aby se učitel mohl nadále věnovat pouze svým učitelským povinnostem (Štverák, 1983).

Chudé děti byly osvobozeny od placení školného, což přispělo k větší návštěvnosti obecných škol. Byly vydávány české slabikáře a čítanky, na konci 18. století byl vydáván první časopis pro učitele *Učitel lidu* psaný německy, který byl překládán do češtiny.

V 19. Století se projevila reakce proti josefínským reformám, dozor nad školami byl svěřen opět do rukou církve a elementární školství se mělo opět zaměřit na výchovu „dobrých poddaných“ a ne lidí vzdělaných. Učitelé se opět stávali lidmi mnoha profesí.

V době obrozenecké a poobrozenecké se projevuje snaha učitelů o vymanění ze závislosti hmotné i morální na církvi i vrchnosti. V této době působí mnoho významných myslitelů, kteří mají pozitivní vliv na utváření českého školství. Za všechny je možné jmenovat alespoň Jakuba Jan Rybu a Jana Nepomuka Josefa Filcíka.

Důležitým krokem ke změně je také vydání zákona k základnímu školství v roce 1869, který upravuje podřízení škol státu (soustava národního školství) nikoliv církvi, rovnost hlavních jazyků v zemi, zřízení školních rad, úprava základní školní docházky z šesti na osm let.

Bylo upraveno množství žáků ve třídě v málotřídních školách na osmdesát a plat učitelů byl pevně stanoven s přiznáním práva na penzi. Ve školské novele roku 1883 dochází v tomto směru k několika změnám – také v oblasti základního školství na venkovských školách, které umožnily tzv. úlevy od vyučování, kdy na požádání rodičů nemusely děti od dubna do listopadu školu navštěvovat (Štverák, 1983).

1.3 Vývoj málotřídních škol od 20. století

Přes veškeré snahy o zlepšení úrovně vyučování na našich vesnicích v obvykle jednotřídní škole je ještě na začátku 20. století situace bohužel nadále nevyhovující. Veškeré změny zde probíhají velmi pomalu, a pokud se zaměříme na materiální podmínky učitele nebo stav budov, do kterých je škola umístěna, zjišťujeme, že často neumožňují, přes největší snahu učitele, zajistit dětem odpovídající výuku.

Pro ilustraci lze citovat stať ze sborníku z roku 1910, kde je popsána jednotřídní škola v hluboké na Chotěbořsku:

„ Místo, na němž budova školní stojí, bylo pastvištěm obecním. Jest to nevhodné místo na jihozápadní straně obce. Spodní vody vnikají do základův a jsou příčinou, že zdi dostávají trhliny, takže nutno bylo je již dvakrát železnými svěráky stáhnouti a klíny upěvniti. Pokoj nebude, dokud před hlavní frontou nebude zřízena stoka hlubší základův, již spodní proudy vodní byly by zachyceny a stranou odvedeny.“ (Musil, Sedláček, 1964, s. 20).

O životních podmínkách učitele vypovídá další stať ze stejného sborníku, kterou sepsal školní inspektor Josef Zeman a týká se působení učitele Skřivánka v Klouzově u Chotěboře:

„ Bydlil a učil v pazderně opodál vsi dosud stojící, v níž jsou dvě místnosti, kolna a světnička. Nízkými dveřmi se vchází nejprve do kolny, kde stával chlívek pro kozu nebo krávu, odtud vedou malé dveře do světnice, školní místnosti i obydlí učitelova, jež bylo bez podlahy, se stropem povalovým a dvěma okénky. Osvětlení bylo tu zcela nedostatečné, zvláště v zimě, kdy okénka byla ze dvou třetin ucpána pazdeřím. Mimo pět lavic, do níž se vešlo třicet žáků, a tabuli – učitel zde míval postel, stolek, dvě židle a kufr. Vedle kamen v koutě byla uložena zásoba bramborů. Zdravotně byla to místnost úplně nevyhovující, byla vlhká, teklo ze zdí, jak vypravují, kdož sem do školy chodili.“

Významné změny ve školské soustavě vyvolal vznik samostatného československého státu v roce 1918. Výrazným přínosem byl také zákon z roku 1890 rušící celibát učitelek. Legislativní úpravu přinesl tzv. Malý školský zákon v roce 1922, který po formální stránce vcelku přejal strukturu školství z posledních desetiletí Rakouska-Uherska (Jůva, 2001). Velký význam měl však po stránce postupného snižování žáků v málotřídkách – z běžných 80 na 50 až 60 ve školním roce 1932/33.

I když se tehdy jevilo toto tempo pedagogické veřejnosti jako pomalé a nevyhovující, nebylo možné z ekonomických důvodů zajistit vybudování nové sítě elementárních (primárních) škol rychleji.

Podle učebních osnov z roku 1933, kde se u nás poprvé ve dvacátém století setkáváme s pojmem málotřídní škola, se za málotřídní školy považují ty, kde se vyučují v jedné nebo dvou třídách žáci do páté třídy.

Toto uspořádání se mění s postupem času až do současnosti, kdy je za málotřídní školu považována škola, v jejíž alespoň jedné třídě jsou vyučováni žáci více než jednoho ročníku (Trnková, Knotová, Chaloupková, 2010, s. 11).

Je vhodné také zmínit ve dvacátých letech existující pokusné školy (celkem jich fungovalo přes padesát), které zdůrazňovaly svobodu dítěte a jeho tvůrčí schopnosti. *Byly koncipovány jako reformní a splňovaly i funkci pedagogických laboratoří (Jůva, 2001, s. 37).* Do této skupiny patřily i školy venkovské.

Do období druhé světové války byly pro málotřídky vydávány zvláštní učební osnovy, kde byl krácen obsah učiva. Z toho důvodu jim byl stále připisován cejch škol, které poskytují méně kvalitní vzdělání. Měření úspěšnosti či neúspěšnosti dětí v dalším vzdělávacím procesu je však velmi obtížné, protože na ni má vliv řada dalších faktorů. Vzhledem k tomu, že většina málotřídních škol se nacházela na venkově, byly často děti, navštěvující tuto školu, znevýhodněni. Nejen koncepcí jejich školy, která mnohdy neodpovídala zvyklostem na školách běžných, ale také sociálním prostředím, ze kterého pocházely, také stále přetrvávajícím názorem plně zaměstnaných rodičů o povinnosti dětí pomáhat v hospodářství“ apod. Dále to byly rozdíly kulturní a samozřejmě i rozdíly ekonomické. Také pro ně byla obtížná docházka do měšťanských škol, které, protože se nacházely ve větších centrech, pro ně byly leckdy téměř nedostupné. Pro silnou kritiku se objevovaly snahy reformovat naše školství tak, aby nemuselo být učivo nadále redukováno (Trnková, Knotová, Chaloupková, 2010).

Jedna z výrazných změn byla předložena Václavem Příhodou, kdy ve svém článku Problém málotřídní školy (z roku 1936) navrhuje zřízení obecných škol pod dohledem školních okresů a ne obcí, jako tomu bylo dosud a tím zřízení plně organizovaných škol. Je si ale vědom potíží, především s dopravou. Dále nárokoval stejný vzdělávací obsah pro málotřídní školy používaný v plně organizovaných školách. Navrhl tři metodické postupy, které čerpaly ze zahraničních zkušeností. Žádný z nich však nebyl realizován (Trnková, Knotová, Chaloupková, 2010, s. 22).

V době druhé světové války byla koncepce našeho školství zasažena fašistickou ideologií a byl narušen stávající systém natolik, že v poválečné době se stala centrem pozornosti všech politických stran. Po roce 1948 byla přijata koncepce komunistické strany, která však díky svému dogmatismu v duchu marxismu-leninismu nebyla schopna vytvořit podmínky dialogu, které jsou podstatou demokraticky

orientované výchovy. Vedla k pasivitě a průměrnosti i k nižší odborné úrovni školství (Jůva, 2001).

V 70. letech 20. Století dochází k hromadnému rušení málotřídních škol, které bylo zdůvodňováno především úspornými opatřeními. Tento počín měl vážný a negativní dopad v mnoha obcích, kde zrušení místní školy mělo za následek velmi často „vyliďňování“ obce.

Stručná historie spolupracující málotřídní školy

První zmínka o zdejší škole se podle místní kroniky dochovala z doby Luteránů okolo roku 1580. Další poznámka pochází až z roku 1771 v souvislosti se záznamy o vyplácení mzdy od obce učiteli – tehdy to bylo dvacet zlatých. Škola v této době fungovala na bázi jakési dobrovolnosti jako většina podobných škol, což změnily až tereziánské reformy. Dále se v kronikách dozvídáme o dalších snahách představitelů obce o vybudování kvalitní triviální školy, která by po všech stránkách odpovídala novým nárokům.

I tady se potýkali s problémem nevyhovující budovy, ve které byla škola umístěna. Zde ale platí rčení: “Všechno špatné je pro něco dobré“ protože poté, co škola byla zničena velkým požárem, který zachvátil v roce 1778 zdejší obec, byla vybudována škola nová. Velkoryse pojatá budova, která poskytovala nejen dostatečné prostory pro výuku, ale i pro odpovídající bydlení se zahradou řídícímu učiteli, sloužila svému účelu téměř celé století.

Až do roku 1918 se ve škole vyučovalo pouze německy, protože zde převládalo německé obyvatelstvo. Poté vznikla také škola česká, tehdy nazvaná menšinová. S trochou nadsázky a ironie lze říct, že tehdejší situace připomíná leckdy situaci v dnešní době, kdy obě školy bojovaly o své žáky. Byl-li jeden z rodičů Čech, mělo dítě, které někdy ani česky neumělo, podle tehdejších nařízení navštěvovat školu českou. Situace se bohužel vyřešila až tím, že obec byla odstoupena německé říši, takže česká škola zanikla a vyučovalo se pouze německy.

V poválečné době zde byla již obnovena jen česká škola. Při slavnostním zahájení nového školního roku 1.9.1945 nastoupilo do dvoutřídní školy 54 žáků. Nastala doba, kdy bylo třeba především doplnit naprosto chybějící pomůcky, především české učebnice. Zde se plně projevilo vlastenectví – chybějící finanční prostředky byly vybrány mezi obyvateli obce. V roce 1948 došlo ke sjednocení osnov

na jednotlivých školách, tedy i na školách málotřídních. Ve zdejší škole nastávají také změny v obsazení učitelského sboru – v tuto dobu navštěvuje školu 101 žáků, takže je možné navýšit počet učitelů. Přechodně byl počet žáků tak vysoký, že bylo třeba využít k vyučování další obecní budovu a škola byla čtyřtřídní. Ale v roce 1960, po poklesu počtu žáků, byla opět tří třídní, což přetrvalo doposud.

V šedesátých letech došlo ke sloučení s nejbližší městskou školou s tím, že místní škole byla ponechána metodická a pedagogická samostatnost. I přes celonárodní snahy o zrušení málotřídních škol, se v této době podařilo prosadit řediteli školy přidělení finančních prostředků nutných k opravě budovy školy a její moderní vybavenosti.

Je zřejmě zbytečné připomínat, že kromě běžných činností školy se také, jak učitelé, tak žáci, povinně účastní různých akcí typu oslava narozenin Klementa Gottwalda, výročí Vítězného února, lampionové průvody k oslavám VŘSR, a podobně. Také se však daří spousta nápaditých projektů – například již v roce 1957 škola navázala spolupráci se školou v Seredi na Slovensku, což kromě vzájemného dopisování dětí i učitelů znamenalo příjezd třiceti dětí ze Slovenska na týdenní výměnný pobyt. Některé děti zůstaly po mnoho let, i v době dospělosti již se svými rodinami, v pravidelném kontaktu.

V následujících letech a desetiletí probíhala výuka a organizování mimoškolní činnosti, včetně všech ideologicky zaměřených činností, obdobně jako kdekoliv jinde v našem státě.

Díky rozsáhlým stavebním úpravám a novému vybavení školy jídelnou a prostor pro zřízení rozšířené školní družiny je na konci osmdesátých let školou velmi moderní. Stále však je pod správou městské školy, což se mění až v roce 1991, kdy dochází k jejímu osamostatnění.

Zákonné změny ve školství po roce 1990

Po roce 1990 došlo k mnoha změnám, které, většinou pozitivně, ovlivnily práci nejen málotřídních škol. Došlo především k posílení samostatnosti škol, které získávají nezávislost v rozhodování o personálních, částečně finančních a organizačních otázkách. Zřizovateli škol se stávají jednotlivé obce, které odpovídají, vedle státu, za jejich financování.

Školská správa a vývoj vzdělávání prochází tzv. transformací. Dne 13.12.1990 byl přijat zákon České národní rady o státní správě a samosprávě ve školství, také o zřízení školských úřadů (zákon č.564/1990 Sb.). V tomto zákoně je ve druhém paragrafu obsažena změna, kdy samosprávu ve školství vykonává obec a nově zřízené školské úřady. Také bylo vytvořeno pracoviště pro řízení škol na Moravě a ve Slezsku se sídlem v Olomouci.

Základním koncepčním materiálem pro další rozvoj českého školství se stal dokument Národní program rozvoje vzdělávání v České republice tzv. Bílá kniha, která zdůvodňuje nezbytnost změn, stanovuje cíle vzdělávací politiky, hodnotí a analyzuje jednotlivé oblasti vzdělávací soustavy a stanovuje hlavní koncepční linie pro rozvoj vzdělávání. *Je pojata jako systémový projekt, formulující myšlenková východiska, obecné záměry a rozvojové programy, které mají být směrodatné pro vývoj vzdělávací soustavy ve střednědobém horizontu* (MŠMT, 2001, s.7).

Zákon z roku 1990 prošel množstvím změn a novelizací. Následovalo vydání školského zákona č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání. Stanovil přesně podmínky, za kterých se vzdělávání a školní výchova uskutečňuje. Vymezuje také práva a povinnosti fyzických a právnických osob při účasti na vzdělávání (§ 1 zák.č. 561/2004 Sb.).

Lze konstatovat, že tento školský zákon obsahuje řadu ustanovení umožňujících a prohlubujících demokratizaci vzdělávání a posilující jeho evropský rozměr. Projevuje se to například v širším zapojení veřejnosti do procesů projednávání návrhu soustavy oborů vzdělávání, rámcových vzdělávacích programů, dlouhodobých záměrů rozvoje vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky apod. Také rozšiřuje práva a povinnosti účastníků vzdělávání i vně škol a školských zařízení – například nově explicitně popisuje rozsah práv a povinností dětí, žáků, studentů a jejich zákonných zástupců.

Neustálé změny a novelizace tohoto zákona, které se staly v posledních letech samozřejmostí, vedly k další zákonné změně a tou je vydání nového školského zákona č. 472/2011 ze dne 20.12.2011 s platností k 1.1.2012.

Podstatné změny zde stanovené, které se týkají také málotřídních škol jsou, dle mého názoru, následující: také i z důvodů stoupajícího množství žádostí o odklad nástupu povinné školní docházky dítěte, je zpřesněn postup, kdy rodiče žádají ředitele o odklad písemně, nejpozději do konce května příslušného roku, a dokládají posouzení dítěte příslušného školského poradenského zařízení, ale nově také i odborného lékaře nebo psychologa.

Další změnou je specifikace hodnocení žáka navštěvujícího, při střídavé péči rodičů o něj, dvě různé základní školy. Vysvědčení dostává žák ve škole, kterou navštěvoval jako první, přičemž na hodnocení se podílí obě školy rovnocenně. Ředitelé těchto škol si dohodnou podmínky spolupráce.

Specifikuje podmínky a doložení dokladů při vzdělávání žáka na zahraniční škole a to jak v rámci evropské unie, tak i mimo ni.

Co se týká vedení školy, i tam dochází k výrazné změně, neboť doposud platilo, že ředitel byl jmenován do své funkce na dobu neurčitou. Nyní bude nově jmenován na dobu šesti let, přičemž v posledních šesti měsících bude na toto místo vyhlášen konkurz. Pokud konkurz není vyhlášen, nastává další šestileté období, po které dál stávající ředitel vykonává svou funkci.

Základní požadavky ze strany státu na jednotlivé obory vzdělávání jsou stanoveny v rámcových vzdělávacích programech, které si jednotlivé školy konkretizují ve svém školním vzdělávacím programu tak, aby odpovídaly konkrétním podmínkám školy, zkušenostem učitelů a skladbě žáků a druhu školy, tedy i málotřídní. Východiskem je Vzdělávací program pro obecné školy, který specifikuje, jakými dovednostmi mají být žáci vybaveni, aby mohli ve svém životě pokračovat ve vzdělávání se, uplatnit se v životě a co by měli poznat v hlavní oblasti lidské kultury. *Obecná škola musí vytvářet sociogenní vlastnosti dětí, které jim umožní najít jejich místo a roli ve společnosti a později plně rozvinout jejich vlohy v konstruktivní společenské spolupráci, v soužití občanské společnosti* (MŠMT, 2006).

1.4 Málotřídní škola v současnosti

Jak již bylo řečeno výše, v sedmdesátých letech docházelo k téměř plošnému rušení málotřídních škol, a i když i tehdejší vláda, vzhledem k nepříznivým důsledkům, které to přineslo, byla nucena konstatovat, že to byl krok neuvážený a rušení bylo zastaveno, škoda byla již způsobena. Z mnoha důvodů, z nichž nejzávažnější byl ekonomický, již nebylo možné vše vrátit do původní podoby.

Na začátku devadesátých let se opět zvedá zájem o málotřídní školy. V povědomí národa vystupují jako symbol demokracie a národních tradic, které byly minulým režimem zničeny. Většina venkovských obcí se chce po listopadové revoluci rehabilitovat, obyvatelé chtějí mít zpět vše, co k životu patří. Tedy i vlastní školu, i za cenu obecního spolufinancování, která byla v jejich obci mnohdy po staletí a byla tak necitlivě zrušena (Valachová, 2005). Z toho vyplývá, že obyvatelé obcí jsou si vědomi důležitosti fungování školy v jejich obci. Sami ji vnímají nejen jako instituci, která vzdělává jejich děti, ale také jako kulturní a společenské centrum obce. Tuto funkci vykonávala odjakživa, ale v období rušení málotřídních škol se vytratila. Nyní se ukazuje, že je zapotřebí tuto funkci posilovat, protože má pozitivní efekt pro fungování života na vesnici (Průcha, 2004). Nelze tedy na snahu obcí zachovat místní málotřídní školu pohlížet jako na uspokojení pouze lokálního zájmu, ale je nutné přihlížet k celkovému sociokulturnímu vývoji v regionu. Škola a školský systém nejsou tedy pouze vzdělávací instituce, ale i instituce sociálního ovlivňování. *Významným činitelem sociálního ovlivňování je prosazování sociálně žádoucího cíle* (Jůva, 2001, s. 105). V minulosti nebyla obvykle snaha otevřít školu – ani málotřídní - nejen rodičům dětí, ale ani ostatním obyvatelům obce tak, jako je tomu nyní. Stává se vlastně službou a to všem obyvatelům obce i dalším skupinám uživatelů. Podle Havlinové (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 individuálním kulturním a tělovýchovným aktivitám jako pozitivním formám trávení volného času.“

Jsme svědky mnoha aktivit, které ředitelé a učitelé málotřídních škol nabízejí nejen svým žákům, jejich rodičům, ale i ostatním obyvatelům obce, obnovují malé tradice, nebo vytvářejí nové a zapojují tak do činnosti školy kromě rodičů dětí i ostatní

rodinné příslušníky. Tato činnost působí obousměrně a velmi často dochází k tomu, že spolupráce je na úrovni spoluvytváření volnočasových aktivit ve škole i mimo ni. Mnohdy je to právě aktivita rodičů, která je pro množství odpoledních aktivit ve škole určující. Takovou školu můžeme nazvat školou komunitní, kde dochází k setkávání a spolupráci lidí bez rozdílu věku nebo sociálního postavení. Stávají se tak, za ideálních podmínek, nejen středisky kultury, vzdělávání a socializace pro celou komunitu, ale také středisky, kde je možné se neformálně setkávat (Trnková, Knotová, Chaloupková, 2010).

1.5 Specifika málotřídních škol

Venkovská škola a především málotřídní škola má poněkud odlišné postavení v místě své působnosti, než je tomu u školy městské. Toto postavení by se dalo označit jako výsadní, neboť bývá jedinou školou v obci. Mělo se, a má se, stále za to, že škola tvoří podstatnou součást tradice a života obce, bez níž je budování identity dětí s místem bydliště velmi obtížné. Také rodiny dětí, které navštěvují školu v obci, kde bydlí, se snáze zapojují do života obce. Mezi školou a obcí existuje úzký vzájemný vztah, málotřídní škola ovlivňuje společenský život obce, ale také obec ovlivňuje samotnou školu. Lze tedy říct, že málotřídní škola je produktem i spolutvůrcem sociálního a kulturního života na vesnici (Trnková, Knotová, Chaloupková, 2010). *Škola je tedy také institucí vpředanou do celku společnosti. Společnost má na tom, co se ve škole děje, zájem a uplatňuje jej různými prostředky, mnohdy velmi důrazně* (Helus, 2007, s. 185). Prostřednictvím dětí, navštěvujících místní školu, lépe vnímají pocit identity s danou obcí i jejich rodinní příslušníci, kteří své vlastní dětství prožili mimo své nynější bydliště a do obce se přistěhovali.

Také přátelská, téměř rodinná atmosféra, která obvykle panuje v málotřídní škole, lépe vyhovuje emocionálním potřebám dětí a je cennější o to víc, že se jedná o děti, které do vzdělávacího procesu vstupují a jsou v něm krátce. Učení je snadnější, smysluplnější a neúčinnější, když probíhá v atmosféře zbavené jakékoli hrozby a dítě se cítí dobře (Petty, 1996).

Důležité je také klima školy, potažmo třídy. Lze ho definovat jako *souhrn pojmů, které se podílejí na celkové kvalitě prostředí uvnitř určité organizace* (Havlíková, 1994, s. 29). Patří sem vše, co se týká prostředí školy, výuky, vztahů uvnitř školy nebo vztahů

s dalšími partnery a působení školy navenek. Preferované klima třídy je pochopitelně pozitivní, které jediné vytváří správné podmínky pro edukační proces. V podmínkách málotřídní školy je snadnější toto pozitivní klima vytvořit, právě pro již zmiňovanou rodinnou atmosféru

Jedním z témat, které bylo často diskutováno v minulosti a je aktuální i v současnosti je, jaké podmínky vzdělávání na těchto školách existují. Pokud hovoříme o podmínkách vzdělávání, máme na mysli obvykle dvě oblasti, jednak materiálně-technické zabezpečení vzdělávání (stav budovy a jejího vnitřního zařízení, učebny, pracovny, jejich počet, velikost a vybavení, množství a kvalitu učebnic a didaktických materiálů) a jednak personální zajištění - kvalifikovanost pedagogických pracovníků (Trnková, 2007).

Cíle a úkoly málotřídní školy v oblasti vzdělávání jsou totožné s cíli a úkoly škol plně organizovaných. Platí pro ně stejné osnovy, učební plány musí být vytvářeny v jejich souladu, i když každá škola si vytváří specifické učební plány. Je však třeba zabezpečit takové podmínky, aby žáci bez potíží zvládali nejen přechod mezi jednotlivými ročníky s tím, že jejich vědomosti odpovídají danému ročníku, ale i přechod do školy plně organizované – tedy většinou po ukončeném pátém ročníku.

Vzhledem k tomu, že jsou v jedné třídě vyučovány dva, nebo i více, ročníků, je třeba střídat přímé vyučování se samostatnou prací žáků. Na učitele tento způsob výuky klade vysoké požadavky, musí být schopen organizovat práci v hodině tak, aby se jednotlivé skupiny nerušily, je vhodné střídání činností v rámci jednoho vyučujícího předmětu tak, aby byli žáci stále zaujati a měli oprávněný pocit, že se jim učitel plně věnuje. Za situace, kdy je ve třídě přítomno méně dětí, než je obvykle ve třídě školy plně organizované, je možné se každému žáku věnovat individuálně. Je možné dříve odhadnout jeho schopnosti a rozvíjet je, ale také jeho slabiny a pomoci mu je pochopit a následně překonat. Učitel musí mít neustále na zřeteli, že dítě mladšího školního věku je vývojově po stránce schopností v období pro něj určujícím, kdy z velké míry na něm, učiteli, záleží, jak se bude dítě v budoucnu vyrovnávat s úkoly a řešit problémy (Nakonečný, 1997).

Přesto, že většina dětí vstupuje do první třídy s náležitě vyvinutou řečí a správnou artikulací, je třeba počítat s tím, že do školy nastoupí dítě, u kterého ještě tato dovednost není plně zvládnuta. Mladší školní věk je tedy doba, kdy je nutné věnovat pozornost dítěti s poruchou či nedostatkem ve vývoji řeči a to nejen s pomocí logopedického pracoviště, ale pokud to je jen trochu možné, tak také přímo ve

školních podmínkách s pomocí zkušeného, či proškoleného pedagoga. Je třeba si uvědomit, že promeškání řešení tohoto problému může v dítěti *zaset zrnko pocitu méněcennosti, jehož kořeny v tomto období bývají zvláště hluboké* (Matějček, 2007, s. 72).

Formu a rychlost výkladu v málotřídní škole lze také lépe, než ve škole běžné, možné přizpůsobit schopnostem žáků. Výklad má své nezastupitelné místo ve výuce a jeho udávaná negativa, jako je *neexistence okamžité zpětné vazby*, po určité době *špatná soustředěnost žáků* nebo to, že *žáci nejsou aktivně zapojováni do hodiny* mohou být v této škole lépe eliminovány. Učitel zde má možnost rychleji střídat metody výuky, sám sebe přerušit a, například při zeměpise, po chvíli výkladu si žáky shromáždit u mapy a aktivně je zapojit do sledovaného problému, potom následně opět pokračuje ve výuce (Petty, 1996).

Potřeba úspěšného výkonu a potřeba vyhnoutí se neúspěchu se utváří již v rodinném prostředí v raném věku dítěte, ve škole potom nastupuje potřeba kompetence. Je to potřeba *něčemu rozumět, být někým, kdo něco umí*. Pro úspěšného žáka není problém si postupně tuto potřebu plnit, pocit uspokojení z dobře splněných úkolů ho vede dál. Jinak je tomu ale u žáka, který pro řadu neúspěchů získá pocit, že *je k ničemu, žije s vědomím své nenapravitelnosti* (Hrabal, Man, Pavelková, 1989, s. 55). V prostředí málotřídní školy, lépe než jinde, lze této situaci zabránit, nebo, pokud již vznikne, ji může učitel operativně řešit. Jakmile se mu podaří u daného dítěte nalézt jeho silnou stránku, může to být i například schopnost hezky kreslit, potom je třeba ho dál podpořit a postupně ho přimět k tomu, aby si opět začal důvěřovat.

Osobní zkušenost dítěte s úspěchem je tvořena ve dvou rovinách. *Pokud byl jedinec v dětství často kárán a kritizován pro neúspěch, bude se snažit vyhnout neúspěchu, ale pokud se výchova orientovala především směrem k odměnám za dobrý výkon, tak tato potřeba, tedy potřeba úspěchu, ho bude provázet celým životem* (Hrabal, Man, Pavelková, 1989, s. 58). Je na učiteli, aby, v prostředí školy, tuto druhou rovinu dokázal co nejvíce podporovat.

Náročné pedagogické situace může učitel řešit kompetentně, pokud bude na jejich řešení připravený. Učitel by však měl mít svůj styl, ve kterém využije všechny svoje sociální schopnosti. Jeden ze stylů, který může učitel přijmout, je humanistický postup ve výchově. Projevuje se znaky jako *úcta učitele k žákovi*, kdy si učitel žáků váží, zajímá se o ně, dodržuje pravidla, na kterých se společně dohodli, dále *učitel*

vychází z jedinečnosti žáků, kdy jim umožní předložit vlastní názor nebo představu, také *projevuje toleranci vůči názorům žáků*, kdy upozorní na názor, zjistí, zda žáci porozuměli názoru druhých, předloží jejich porovnávání, učí odhadnout jiný názor, který, se projeví při rozebírání problému nebo situace a podobně (Bakošová, 2008, s. 132). Tento přístup učitele se jeví téměř idealisticky, ale právě v prostředí málotřídní školy je velmi dobře použitelný.

Při menším počtu žáků ve třídě, než je v obvyklé v běžné škole, je také možné operativněji a přesněji využívat odměn k motivaci žáků. Již behaviorističtí psychologové, jako byl například Thorndike nebo Skinner, na svých pokusech se zvířaty, jejichž výsledky bylo možné následně aplikovat i u lidí, došli k závěru, že aby odměna splnila co nejlepší výchovný efekt měla by následovat co nejdříve po správné reakci. Dítě, které na hodnocení nemusí čekat, například diktát opravuje učitel ihned po napsání, má větší motivaci, než ten, který ví, že výsledek bude znám až za nějaký čas. Úspěch, který při kladném hodnocení dítě prožívá, ho motivuje k další práci ještě usilovněji, při neúspěchu je možné se bezprostředně věnovat nápravě (Petty, 1996). Při způsobu hodnocení žáka, kdy není používáno pouze metody normativní, kvantitativní, ale dochází k posunu směrem k individualizovanému a intervenujícímu hodnocení, kdy se učitel neomezuje pouze na konstatování výsledku, ale také hledá příčiny neúspěchu. *Typický pro tento způsob hodnocení je přístup k chybě žáka. Chyba není považována za patologický a nežádoucí jev učení, za projev nevědění, který je třeba sankcionovat (např. špatnou známkou), ale jako přirozený, průvodní znak poznávání, jako důležitá etapa v konstrukci vědění a žákovu učení* (Spilková, 1997, s. 48-49). Toto pojetí chyby má velký význam pro učitele, ale také především pro žáka, kdy po objevení a pochopení příčiny svého neúspěchu může lépe pracovat na opravení své chyby. Právě v málotřídní škole je možné velmi dobře využívat tohoto způsobu hodnocení.

Jak uvádí Matějček některé děti však mají *poněkud nižší nadání (neboli inteligenci) a za své těžkosti nemohou. Nemohou za ně ovšem ani rodiče, ani učitelé, ani školský systém – zkrátka nikdo* (Matějček, 2007, s. 62) a právě v těchto případech je výhodou, hlavně pro učitele málotřídní školy, možnost blízkého kontaktu při každé vyučovací hodině. Pokud totiž dítě spadá do výkonnostního podprůměru, mohou být příčiny různé a to od nerozpoznaných mírnějších smyslových vad až po oslabení organismu při nezjištěném chronickém onemocnění. Nyní je to učitel, pokud první vidí možné známky těchto příčin neúspěšnosti, kdo iniciuje u rodičů návštěvu

odborníka, jehož závěry a následná intervence může školní problémy úplně odstranit (Matějček, 2007).

V dnešní době nemusí být práce na málotřídce pro učitele příliš atraktivní, neboť předpokládá náročnější pedagogickou, úžeji didaktickou práci (na kterou nemusí být učitelé připraveni). Na druhou stranu málotřídni škola může být atraktivní pro učitele, kteří chtějí vyučovat netradičně, nemají obavy z heterogenity, vyhovuje jim menší sociální prostředí a podobně (Trnková, 2007).

Inspirovujícím konceptem pro málotřídni školy je škola komunitní. K rozvoji komunitních škol jistě přispěla doporučení prezentovaná v rozvojovém dokumentu, v takzvané Bílé knize (2001), který školu charakterizuje jako otevřenou instituci pro děti, rodiče i obec. Na venkově v České republice začala realizace konceptu komunitních škol postupně především v letech 2004-2006. Koncept podporuje odpovědnost členů komunity za kvalitu života, podporuje právo účasti všech členů komunity na veřejném životě. *Pracuje na principu participace všech členů místní komunity - dětí, učitelů, rodičů, členů místního zastupitelstva, zástupců občanských iniciativ, dobrovolných organizací. Škola tímto prostřednictvím vytváří podmínky pro mezigenerační, sociální i kulturní dialog* (Trnková, Knotová, Chaloupková, 2010, s. 134).

Také vztahy v kolektivu pracovníků školy, především učitelů, kterých bývá na málotřídni škole dva až pět, podle množství tříd školy, jsou obvykle těsnější a otevřenější. V současné době se, v důsledku nesprávně pochopené demokracie, mnohdy učitelé stávají terčem bezpráví ze strany nevhodně se chovajících žáků. Mladí učitelé, kteří jsou plni inovačních nápadů a tvořivosti také leckdy „bojují“ se svými méně zapálenými kolegy (Bakošová, 2008). Tyto problémy se na málotřídni školách prakticky nevyskytují. Je tomu tak především proto, že rodinná výchova dětí na venkově je jednoznačně, možná až na malé výjimky, na straně učitele, o jehož požadavcích se nespekuluje a děti jsou vychovávány k respektu k učiteli a ke škole jako instituci vůbec. Třenice mezi kolegy učitelů jsou zde naprosto nereálné, už jen proto, že pracovní nasazení každého z nich je na málotřídni škole natolik vyčerpávající a většinou překračující jejich pracovní dobu, a že jejich společnou starostí je zajistit žákům plnohodnotné vzdělávání. *Dobrá schopnost specifické sociální inteligence učitele, jeho povědomost o tom, jak nejlépe reagovat v té které situaci, způsobilost řešit účelně různé sociální problémy* (Nakonečný, 1997, s. 335) je také podmínkou úspěšného učitele, tedy i na málotřídni škole.

I směrem k rodičům dětí je postavení učitelů málotřídní školy jiné, protože mnohdy již je samotné v minulosti učili a proto jsou jejich výchovné výsledky ovlivněny, většinou, pozitivně. Tento vztah je oboustranně výhodný, protože nejen, že tedy učitel zná rodiče dítěte, ale i rodič zná způsob výuky a chování učitele, který nyní učí jeho dítě. Rodiče dětí na venkově také obvykle velmi úzce a neformálně spolupracují s učiteli a to nejen formou účasti v radě školy, což je v současnosti formální instituce a podílí se přímo na chodu školy, ale také ve formě rodičovského sdružení, které pomáhá v neformálních vztazích mezi rodinou a školou. *Spolupráce školy a rodiny by měla být založená na spoluúčasti dětí na tomto vztahu. Dítě tak může lépe pochopit, že je účastníkem dění* (Bakošová, 2008, s. 154).

Také přijetí a rozvíjení sociální role žáka je pro dítě jednodušší v prostředí, kde učitel nepoužívá autokratický způsob výuky (Bakošová, 2008). I když probíhá permanentní socializace v průběhu celého života jedince a zkušenosti dětí nestačí na život v dospělosti a rané sociální zkušenosti, které dítě vnímá především v rodinném prostředí, ale také na začátku školní docházky, musí být v pozdějším věku modifikovány (Nakonečný, 1997), tak je zřejmé, že převládající kladné zkušenosti v mladším školním věku pozitivně ovlivňují celý následující život a to nejen vzhledem k jejich náhledu na další vzdělávání a k jejich postojům ke škole vůbec.

Málotřídní školy poskytují mnoho možností pro realizaci nových tvůrčích přístupů v oblasti vyučování i ve volnočasových aktivitách. Učitelé, kteří se mnohdy zapojili do práce na málotřídní škole původně jen z důvodů pracovních nebo osobních postupem času zjistí, že právě tento způsob výuky plně uspokojuje jejich výchovné, didaktické i pedagogické záměry, a stávají se zapálenými pedagogy s neutuchající chutí pracovat právě v tomto typu školy.

2. Srovnávání málotřídních škol u nás s vybranými evropskými školskými systémy

2.1 Stručný pohled na historii málotřídních škol v Evropě

Pokud se zabýváme specificky studiem historie málotřídních škol v evropském měřítku, zjistíme, že zdroje o tomto tématu jsou velmi sporadické. Získané poznatky se většinou nijak neliší od historie v našich zemích.

S uvědoměním si skutečnosti, že je nutné umožnit vzdělávání všem dětem vzniká mnoho nových – dnes bychom řekli alternativních – výukových směrů. Tyto se tehdy v Evropě uplatňují nejlépe právě v malých venkovských školách, které jsou z velké části málotřídní. Již na konci devatenáctého století si mnozí pedagogové uvědomují nutnost změny v přístupu k žákům směrem k podpoře jejich iniciativy a tvořivosti. Velkou změnu do obvyklého systému škol vnáší pedagogické reformátorské hnutí vystupující v opozici proti staré formalistické klasické škole. Pod názvem Nové školy, které vznikají od roku 1889 v Anglii a později se jich desítky objevují ve Francii, Belgii, Švýcarsku, Německu, ale také u nás a v dalších zemích. Liga vydávala časopis „*Za novou dobou*“ (*Pour l'ère nouvelle*) a zakládala v mnoha zemích Evropy pobočky se samostatnými časopisy. U nás redigoval časopis „Nové školy“ O. Chlup.

Tyto školy byly veřejné nebo soukromé, umístované na venkově. Vznikají jako školy internátního typu, jejich pokroková výuková koncepce však přesahuje jejich působnost a především ostatní venkovské - malé - školy z ní čerpají. Snahou bylo vnést do vyučování co největší názornost a v činnosti rozvíjet samostatnost žáků. Důležitou zásadou se kromě individualizace vyučování stalo i zdůraznění dětské činnosti v přirozeném prostředí domova, kdy děti účelně zpracovávají rozličné materiály podle svých schopností a ve škole je potom jejich činnost posuzována učitelem (Štverák, 1983).

Od počátku dvacátého století se v mezinárodním měřítku rozvíjí komplexní hnutí, které je obvykle označováno jako pedagogický reformismus. Vycházel

z některých starších podnětů, hlavně Rousseauovy koncepce přirozené výchovy a Tolstého myšlenky volné školy. Názory reformistů přijímá stále větší počet učitelů v celé Evropě a výrazně se do vyučování prosazují metody zdůrazňující pedocentrický přístup k výchově s důrazem na přiměřenost ve výuce a aktivnost jedince ve výchovném procesu. Výrazně se posilují psychologické zřetele ve výchově. Reformisté usilují o školu zajímavou a přitažlivou. Používá se metoda „životného vyučování“, která vychází z dětských zkušeností a zájmů. K této metodě také patří i „projektové vyučování“ Johna Deweye, nejvýznamnějšího představitele americké pragmatické pedagogiky, které významně ovlivnilo přístup k výuce žáků i v Evropě. Podněty reformismu, jež ovlivnily ve velké míře přístup pedagogů v malých školách, se dodnes rozvíjejí v praxi alternativních škol i ve volnočasových edukačních aktivitách. Dexey chápe cíl výchovy jako přípravu pro život. Chce, jak říká, „*spojit školu se životem, učinit ji pro dítě místem pobytu, kde se učí přímo životem, místo aby byla pouze učebnou, v níž se mu zadávají úkoly*“ (Jůva, 2001) .

Zde je, dle mého názoru, na místě opět zmínit nabízející se paralelu málotřídních škol s alternativními školami. Nejen v naší zemi, ale i v Evropě měly i v minulosti málotřídní školy znaky alternativních škol, především mezi ně patří skupinové vyučování, kdy se jednotlivé skupiny vzájemně neruší svou prací, také spojování žáků různého věku se srovnatelnou úrovní vědomostí je společné pro jak málotřídní, tak i alternativní vyučování, a podobně.

V evropských zemích ve dvacátém století převažují tendence překonání závislosti výchovy na tradičních autoritách, jako jsou autority státní, politické nebo církevní. Toto úsilí vede v důsledku k *hnutí za odškolnění a za svobodnou školu*. Představitelé tohoto hnutí chtějí zřizovat svobodné, na státu nezávislé, školy pro všechny vrstvy obyvatelstva za využití prostředků ze sociálních i charitativních fondů. Takové školy by měly zabezpečit hravé tvořivé učení prosté kázeňských prostředků, jako jsou odměny a tresty. Tímto pojetím se inspirují nejen alternativní školy, ale i malé školy v mnoha státech Evropy (Jůva, 2001) .

2.2 Některé faktory ovlivňující stav málotřídních škol vybraných evropských států

S pojmem málotřídní škola se v zahraniční literatuře setkáváme jen vyjimečně, obvykle se používá pojem malá škola, který bývá dále zpřesňován. Podobně jako v naší zemi se spojeným, věkově smíšeným třídám říká oddělení, v zahraničí se pro tyto třídy používá označení třídy kombinované nebo smíšené. Ne vždy však označení malá škola v zahraniční literatuře znamená automaticky ekvivalent pro naši málotřídní školu. Může jít o školy plně organizované, které mají pro každý ročník vlastního učitele i učebnu s malým počtem žáků. Takto vnímají „malé školy“ (kleine Grundschule) například v Německu nebo v Rumunsku. Tyto školy se potýkají s podobnými tématy a problémy jako školy s menším počtem tříd než je ročníků – tedy málotřídek, proto se účastní debat o venkovském školství a jeho budoucnosti.

Podobně jako v České republice je i ve většině ostatních zemích Evropy organizován pouze první stupeň školy jako málotřídní. Nacházíme je zejména na venkově, s městskou málotřídkou se setkáváme jen zřídka. Ale například ve Finsku, kde jednoznačným faktorem pro zřízení bylo velké množství švédských dětí, mají málotřídní městskou školu pro švédsky mluvící minoritu. Vyjimečně můžeme nalézt i nižší sekundární školy organizované málotřídně. Je tomu tak například ve Slovinsku, Rumunsku nebo Norsku (Trnková, Knotová, Chaloupková, 2010).

Množství dětí navštěvujících předškolní vzdělávání - především mateřské školy je srovnatelná u nás i v Evropě. Procento dětí navštěvujících mateřskou školu u nás se mění s věkem dítěte, ale v roce předcházejícím povinnou školní docházku činí (Konrádová, 2009), podobně jako například v Belgii, Francii, Lucembursku, Itálii a Anglii téměř 100%. Masové navštěvování předškolní instituce, tedy tyto sociometrické změny, vedly k realizaci programů předškolního vzdělávání. I když se cíle a obsah tohoto vzdělávání v jednotlivých zemích odlišují, téměř všude v Evropě se projevuje tendence k přístupné formě rozvíjet v dětech určité znalosti a dovednosti, na něž se pak navazuje systematicky v primárních školách. Náročnost tohoto programu se liší.

Například děti v mateřských školách ve Francii se mezi pátým a šestým rokem věku, „se postupně učí číst, psát a počítat, přičemž jsou prováděny další fyzické, manuální a psychické činnosti“ (Průcha, 1997, s. 85). Odlišnosti můžeme také

pozorovat ve věku dětí zahajujících školní docházku v primární škole. V některých zemích, například v Nizozemí nebo Anglii je tomu tak již v pěti letech dítěte, naopak ve skandinávských zemích se zahajuje školní docházka až v sedmi letech (Průcha, 1997). Vědomosti a dovednosti dětí nastupujících do školy se tedy v jednotlivých zemích liší a vzhledem k tomu se také liší vzdělávání v primární škole, tedy i v „malé škole“. V každém případě má však téměř plošné předškolní vzdělávání velmi pozitivní vliv na přizpůsobení se dítěte na pravidelnou školní práci. Je také možné lépe zhodnotit, zda dané dítě, pokud absolvovalo předškolní vzdělávání jakéhokoliv druhu, bude schopné přizpůsobit se ve školním věku podmínkám v málotřídní škole, které jsou pro dítě jiné, než ve škole plně organizované. Jsou vypracovány procesy měření schopnosti a dovedností předškolních dětí směrem k jejich připravenosti nástupu na primární i málotřídní školu.

Je třeba také zmínit vliv politického prostředí na charakter edukačních procesů, v němž se odehrávají. Jsou ovlivňovány rozdílnými institucemi, které vytvářejí vzdělávací politiku. Nejzřetelněji se vliv politického prostředí odráží v tom, jak je chápána a prosazována celková koncepce vzdělávací soustavy. I tento fakt tedy velmi výrazně ovlivňuje pohled na existenci a podporu malých primárních škol v Evropě (Průcha, 1997).

Také v oblasti kurikula nacházíme v evropských zemích určité rozdíly. Není to jen v počtu hodin náležejícím určitým předmětům, jako je rodný jazyk, matematika a podobně, ale také obecně v počtu týdenních vyučovacích hodin v prvních ročnících. Vidíme například 20 vyučovacích hodin v Německu, Dánsku nebo Švédsku, ale také 27 hodin v Itálii či 28 hodin v Belgii. Základní trendy a společné rysy kurikulárních materiálů vymezující cíle a obsah primárního vzdělávání v evropských zemích bývají koncipovány v komplexním dokumentu, který určuje výstupní požadavky na žáka, v naší terminologii „profil absolventa“. Sjednocujícím, závazným a tedy národním rámcem jsou cíle primárního vzdělávání, které jsou nejčastěji definovány jako kompetence žáka – jeho dovednosti, postoje, hodnoty, znalosti, kterých má žák dosáhnout na konci určitého časového období. Společným znakem západoevropských kurikulárních materiálů je, že vzdělávací cíle primární, tedy i malé školy, jsou formulovány nejen v rovině poznávací, ale především v rovině formativní a konativní, instrumentální. Centrální kurikulum je rámcové a poskytuje dostatek prostoru pro jeho dotváření podle místních podmínek na úrovni konkrétní školy. V mnoha zemích je projekt vzdělávání „šitý na míru konkrétní škole“ považován za významný činitel

transformace školství. Pro možnost dotváření národního kurikula je podmínkou určitá variabilita obsahu vyučování, která je na úrovni primární školy v našich podmínkách nezvyklá (Spilková, 1997).

Vyučované předměty jsou srovnatelné ve všech evropských zemích, priorita je kladena na mateřský jazyk, další zdůrazněnou oblastí jsou přírodní a společenské vědy, které pod názvy jako věcné učení, poznávání okolí a podobně zahrnují i problematiku ekologické, dopravní, rodinné a zdravotní výchovy. V zemích jako je například Francie, Španělsko nebo Skotsko je pozornost věnována také multikulturní výchově, kdy tato témata jsou koncipovány jako interdisciplinární jdoucí napříč učebními předměty. Matematika je v mnoha zemích již od prvních ročníků spojována také s výukou v oblasti výpočetní techniky. Také umělecká výchova a estetika je v některých zemích, jako je Řecko a Itálie, považována za tak důležitou, že je jí dán větší prostor než matematice.

Ve většině zemí je také stabilním prvkem výuka náboženství nebo etika. Náboženství je potom pojato buď velmi široce, aby mohlo být navštěvováno žáky vyznávajícími některou víru či nevěřícími v žádné náboženství a nebo je také nabízena alternativa v podobě předmětu „životní filozofie“, kdy jsou žáci uváděni do mravních, filozofických a občanských principů a různých přístupů ke světu (Spilková, 1997).

2.3 Modely vybraných málotřídních škol v Evropě

Ve Velké Británii proběhl rozsáhlý pedagogický výzkum vývoje vzdělávací politiky vůči málotřídkám. Objevují se zde faktory, se kterými se můžeme setkat i na území jiných států. Pozitivně byla hodnocena progresivní pedagogická práce a byla přiznána řada úspěchů, kterých se v málotřídkách dosahuje. Výrazné problémy však, tak jako i jinde, byly spatřovány v nevyhovujících podmínkách z hlediska vybavenosti a zanedbanosti budov a jejich vybavení. Ovšem náklady na jejich zlepšení by znamenalo vynaložit velké prostředky na relativně malý počet žáků. Také odbornost učitelů a jejich profesní růst, vzhledem k jejich určité izolovanosti a plné vytíženosti, byla, tak jako to leckdy bývá v našich podmínkách, zpochybňována. Výsledkem bylo tedy doporučení, aby venkovské málotřídky měly nejméně tři třídy, v celkovém počtu dětí 50-60, a to nejlépe ve venkovských centrech. Nicméně nadále byl vyvíjen tlak na málotřídky směrem k nutnosti specializace učitelů, která byla považována za

standardní ve školách plně organizovaných, kterou však nebylo možné zajistit při počtu tří až čtyř učitelů na škole málotřídní. Převládalo přesvědčení, že nemožnost splnit tento požadavek znamená, že daná škola nebude schopná dosahovat ve vzdělávání dětí běžného a požadovaného standardu. Tento předpoklad, jak se ukázalo při zavedení měření výsledků vzdělávání v devadesátých letech, se však ukázal jako mylný. Nejen, že výsledky byly srovnatelné s výsledky u škol plně organizovaných, ale v mnoha oblastech bylo dosaženo dokonce nadprůměrných výsledků. Teprve poté byly i odbornou veřejností málotřídní školy plně akceptovány, i když aktuální zůstal argument o ekonomické nehospodárnosti těchto škol.

Poměrně velké zastoupení málotřídních škol v Evropě je ve Skandinávii. Zde jsou především z demografických důvodů, kdy vzdálenosti jednotlivých obcí s mladými rodinami jsou značné, malé školy běžné. V devadesátých letech se vlivem migrace do měst obce obávaly, že rušením malých škol dojde k ještě výraznějšímu odlivu mladých lidí a tím k dalšímu snížení životaschopnosti obce. Ve Švédsku dokonce po nátlaku starostů přistoupili k zavedení dotací pro malé školy (Trnková, Knotová, Chaloupková, 2010).

Například ve Finsku, jak se dozvídáme ze článku české studentky pedagogiky, která měla možnost jeden rok na zdejší malé škole působit, využívají služeb asistenta učitele při běžné výuce dětí. Zajímavá je její odpověď na otázku, zda a jak může dětem pomoci přítomnost asistenta z jiné země: „*děti si uvědomily, jak je svět vlastně velký. Začalo je zajímat, co se kolem děje a jaké mají v životě možnosti. Uvědomily si vlastní hodnoty a hodnoty rodné země, ve srovnání s asistentem a s jeho zemí. Děti se naučí tolerovat odlišnou kulturu, národnost, cizí jazyk a jiný druh komunikace obecně. V neposlední řadě se naučí být více sebejistí při setkávání s cizinci.*“ (Malatová, 2010).

Vybrané modely spolupráce malých škol v zahraničí

Myšlenka na spolupráci malých škol není nikterak nová, od sedmdesátých let minulého století až dosud se tímto způsobem vedení malých škol v zahraničí, a v posledních desetiletích i u nás, zabývá mnoho odborníků. V době pedagogických reforem a inovací, se kterými se musely a i nadále musí vypořádávat, s nároky na další vzdělávání učitelů a rozvoj jejich kompetencí se malé školy obtížně vyrovnávají.

Vzniká tedy potřeba realizaci jednotlivých kroků konzultovat, sdílet vlastní zkušenosti. Model spolupráce se jeví jako jeden ze způsobů strategie vedoucí ke stabilizaci a rozvoji sítě malých škol na venkově. Tato spolupráce může být volná - mezi ně patří asociace, mezi těsnější spolupráci patří model *clustru*, úzký způsob spolupráce probíhá ve federaci malých škol (Trnková, Knotová, Chaloupková, 2010).

Model clustru (překlad může být shluk, skupina), jež funguje například ve Velké Británii, znamená, že škola je z hlediska právní samostatnosti svébytná. Spolupráce škol v tomto modelu probíhá ve dvou rovinách, a to jak v oblasti pedagogické, tak v oblasti ekonomické, které se v mnoha ohledech prolínají. Co se týká ekonomické oblasti, mohou školy takto sdružené sdílet například společného ekonoma, který se stará zejména o školní rozpočet a účetnictví, má širší povinnosti než školní sekretářka. Tento ekonom může být buď zaměstnán, a placen, více blízkými malými školami, nebo může být zaměstnancem školského úřadu a jeho služby jsou kupovány jednotlivými malými školami spadajícími pod daný školský úřad. Také po administrativní stránce je tento způsob výhodnější, například zrychluje proces administrace grantů nebo dotací. Také školy takto sdružené společně mohou využívat vybavení škol, pomůcky, sportoviště, odborné učebny a podobně. Spolupráce týkající se pedagogické oblasti je významná především v možnosti tvorby společného kurikula, zajištění jeho rozpracování do osnov a tematických plánů a zajištění vhodného didaktického materiálu. I vzájemné využívání a probace specializovaných učitelů všech členských škol přispívá nejen k obohacení každé oblasti kurikula, ale také snižuje riziko profesní stagnace a uzavřenosti učitelů na malých školách. V Katalánii se podobný model nazývá *Zóna venkovských škol*, kdy územně blízké školy jsou uspořádány v tomto celku při zachovalé právní samostatnosti z iniciativy zemské školní správy. Školy využívají vzájemně svých zdrojů a to nejen materiálních, ale i lidských. Pořádají společné akce, mohou si dovolit společné rotující specializované učitele, mají i společného školního psychologa. Na řízení těchto zón se podílí rovnocenně zástupci těchto škol, obcí a rodičů ze všech sdružených školách (Trnková, Knotová, Chaloupková, 2010).

Volné sdružení malých škol, které bývá označováno jako *asociace*, jsou zakládána zejména z důvodů snížení izolace jejich žáků a to především v odlehlých oblastech. Vznikají obvykle na základě osobních vztahů mezi učiteli nebo řediteli zúčastněných škol. Přípravují pro své žáky sportovní utkání, přírodopisné, literární a další soutěže, organizují společné výlety, exkurze a podobně. V organizaci těchto

aktivit se školy střídají. Ředitelé těchto škol spolu často konzultují různé školské novinky, vedou spolu neformální diskuse a konzultace o řízení a rozvoji školy. Tento typ sdružení nacházíme ve Velké Británii, ale také i v ostatních zemích Evropy.

Jiný typ modelu spolupráce je *federace malých venkovských škol*, kdy se jednotlivé školy vzdávají své právní samostatnosti a ta přejde pouze na jednu z nich. Této škole se říká centrální a její ředitel se stává ředitelem i ostatních zúčastněných škol. Mezi řediteli a učiteli vstupujícími do federace musí vzniknout shoda o tom, kdo se stane ředitelem, a po určitém období se ředitelé ve funkci střídají. Jejich vyučovací povinnost se snižuje na minimum ve prospěch času na řízení. Podporuje se specializace učitelů jednotlivých škol a tito potom rotují dle rozvrhu po jednotlivých školách. Ředitel pravidelně navštěvuje každou ze škol a vyřizuje administrativu a potřeby té které školy.

Učitelův sbor spolupracuje na tvorbě kurikula, školy mohou vytvářet předmětové komise, které vypracovávají potřebné dokumenty pro všechny sdružené školy. Výuka žáků bývá na domovských školách, ale někdy jsou i žáci v rámci sdružení přesouváni, například za účelem projektové výuky. Snaha však je tyto přesuny omezit na minimum. Toto uspořádání však není příliš rozšířeno z důvodů velké organizační náročnosti. Pokud jsou ale všechny obtíže překonány, jeví se tento způsob spolupráce jako velmi výhodný (Trnková, Knotová, Chaloupková, 2010).

Modely spolupráce umožňují učitelům a ředitelům malých škol pracovat ve větších skupinách na úkolech, které jsou v současnosti aktuální.

3. Spolupracující málotřídní škola v obci

3.1 Současný stav dané málotřídní školy

Škola je v současnosti tří třídni s počtem 52 žáků. Je vedena ředitelkou školy, která zároveň vyučuje spojenou třídu žáků třetího a pátého ročníku, dále vyučují dvě učitelky, z nichž jedna vyučuje obvykle samostatnou první třídu a druhá opět spojenou třídu druhého a čtvrtého ročníku. Další zaměstnankyní je učitelka na částečný úvazek, která vyučuje od třetí třídy anglický jazyk a další předměty dle rozvrhu v daném školním roce. Také působí na škole jako vychovatelka školní družiny, kterou v současnosti navštěvuje 35 dětí. Školní družina v současnosti nepokrývá ranní provoz vůbec a odpolední provoz pouze do 15 hod. Pro děti rodičů, kteří mají zájem na prodloužení doby do 16,30 hod byla ,po jednání ředitelky školy se starostou obce, stanovena příslušná finanční částka, jež rodiče zmiňovaných dětí hradí zvlášť, a která pokrývá tyto zvýšené mzdové náklady na vychovatelku družiny. V současné době se jedná o 6 dětí.

Škola výrazně podporuje aktivní využívání volného času dětí formou zájmových kroužků pro děti. V odpoledních hodinách probíhá ve škole kroužek keramiky, vedený ředitelkou školy. V letošním roce je o něj takový zájem, že bylo nutné děti rozdělit do dvou po sobě jdoucích skupin. Také probíhá odpolední iniciace dětí s dyslexií, která zábavnou formou, mnohdy s využitím počítačové učebny, aktivizuje děti s touto poruchou učení. Sportovní kroužek, který v příznivém počasí probíhá na rekonstruovaném školním hřišti a jindy v tělocvičně školy, se těší velké oblibě a je veden učitelkou školy.

Pro letošní školní rok se také podařilo získat akreditovanou lektorku anglického jazyka pro zájmovou výuku dětí se všemi stupněmi znalosti jazyka. Největší zájem o něj je z řad dětí - potažmo jejich rodičů - první a druhé třídy, u kterých se ještě nevyučuje cizí jazyk jako součást školního vzdělávacího programu, ale mají o něj zájem. Po uplynutí prvního pololetí je možné konstatovat, že oblíbenost zvoleného způsobu výuky tohoto jazyka je značná a děti se na hodinu těší.

Začínající tradicí se také stává již třetím rokem zájmová výuka tance různých stylů v tělocvičně školy, kterou vede lektorka brněnské taneční školy. Na tuto hodinu tance dojíždí z blízké školy tři dívky, které projevíly o tuto výuku zájem.

Prostory školy, určené k výuce, se sestávají ze třech učeben, tělocvičny, jejíž prostor však není příliš vyhovující, a počítačové učebny, která byla v loňském školním roce nově dovybavena. Pro zcela bezproblémový provoz chybí specializované prostory pro výuku výtvarné a hudební výchovy. Za příznivého počasí se, jak k výuce tělesné výchovy, tak k využití času o hlavních přestávkách, využívá školní dvůr s přilehlým hřištěm. V době přestávek mohou žáci využívat odpočinkových koutů na chodbách.

3.2 Současné vzdělávací projekty školy

Školní vzdělávací program pro základní vzdělávání, podle kterého probíhá vzdělávání žáků, je rámcový a umožňuje větší volnost učitelů, než pevné učební osnovy v minulosti, kterými byl vázán. Těžiště školní práce spočívá i nadále ve třídě, ale učitelé se snaží víc než kdy jindy obohatit výuku i o jiné formy vzdělávání a upevňování učiva. Rozvoj výchovně vzdělávacího procesu posiluje činnost a spolupráce jednotlivých pedagogů při realizaci vlastních projektů. Tito, po příslušném schválení, podrobněji rozpracují metodiky s obsahem oborových výstupů a klíčových kompetencí a přehledem tematického okruhu témat, která jsou projektem naplňována. Podporovány jsou projekty zejména s vazbou na region, na zdravý životní styl a projekty vychovávající k udržitelnému rozvoji regionu.

Mezi dlouhodobé projekty, kterých se škola účastní, patří program Zdravé zuby, Dopravní výchova, kdy děti absolvují výukový program v DMM Brno, dále je to projekt Ochrana přírody, Zdravý životní styl a Recyklohraní. Poslední ze jmenovaných motivuje nejen děti navštěvující školu, ale také jejich rodinné příslušníky. Jedná se o sběr nejen běžných druhotných surovin, ale také již nepotřebného elektrozařízení jako jsou baterie, malé elektrické přístroje, ale také například televize. Podle odevzdaného množství jsou škole přidělovány body, za které odpovědný učitel nakoupí dětem různé pomůcky, hry a podobně. Ty jsou využívány jak v době vyučování, tak i v družině, takže děti jsou mimořádně motivovány k větší aktivitě při sběru.

Každoročně se škola zúčastňuje matematické soutěže Cvrček a Klokánek. Žáci pátého ročníku si ověřují své znalosti prostřednictvím testů Kalibro. Jejich výsledky

v celostátním měřítku byly příznivé. Škola se také zúčastnila výukových programů v ekologickém centru Rozmarýnek a Lipka. Jednalo se například o programy Čarodějné býlí, Co vyprávěl pařez, Putování s Ferdou mravencem, Půda není nuda a Strom.

Škola se účastní mnoha exkurzí, které se uskutečňují v souladu s tematickými plány v rámci výuky.

Za vyjímečně zdařilý lze také považovat společný projekt učitelů, žáků i rodičů, který se podařilo uskutečnit. Byli do něj zapojeni nejen žáci a rodiče, ale i ostatní rodinní příslušníci. Vzhledem k tomu, že žáci projevíli přání vydávat si svůj vlastní malý časopis (s vlídnou podporou učitele) jednalo se o zakoupení školního kopírovacího stroje. Tento byl zakoupen z finančních prostředků získaných pouze sběrem druhotných surovin a sušených bylin, což byl nemalý úkol. Jistě nezanedbatelný byl pozitivní druhotný efekt – posílení environmentálního myšlení a to nejen u dětí.

Ve škole se každoročně pro žáky pořádá velmi oblíbené noční čtení, kdy si děti přinesou z domu své oblíbené knihy, ze kterých si chtějí číst. Předčítají si vzájemně, ale také jim čtou učitelky a všichni společně, uloženi na improvizovaných lůžkách, přespi do druhého dne ve škole. U dětí, u kterých se setkáváme s přílišnou úzkostí, je právě tato akce, při zachování pro něj důležitých bezpečnostních prvků, dobrou přípravou pro budoucí pobyt dítěte ve škole v přírodě (Matějček, 2007).

V neposlední řadě je třeba jmenovat projekt nazvaný Edukační skupinky, kdy učitelka, která v následujícím školním roce bude vyučovat děti první třídy, jedenkrát týdně připravuje předškolní děti z místní mateřské školy. Jedná se o desetitýdenní „přípravu na školu“, kdy děti za přítomnosti rodičů pracují s edukačními materiály k tomu určenými. První část kurzu probíhá v prostorách školky, druhá již v učebně, kam budou děti od příštího školního roku chodit. Děti zábavnou formou podle daných pokynů učitelky zpracovávají úkoly procvičující paměť, vyjadřování, základy matematiky i jemnou motoriku – procvičovací cviky k psaní. Tento projekt je velmi oblíbený a vzhledem k většímu počtu budoucích prvňáčků bylo nutné v posledních letech děti rozdělit na dvě skupiny, aby byl zajištěn doporučený počet dětí. Netřeba zmiňovat, že učitelka, která jej vede, prokazuje velkou obětavost, už jen proto, že její práce nemůže být nijak ohodnocena a vykonává ji mimo svůj pracovní úvazek.

3.3 Školní akce pro širší veřejnost

Ve spolupráci především s rodiči, ale také s občanským sdružením Tazík škola pořádá akce pro širší veřejnost. Jednalo se o velmi úspěšné gulášové odpoledne, Rallye Vojkovice, Květinová burza, Kuličkyáda, Drakyáda a v neposlední řadě Předvánoční jarmark. Tyto akce mají hojnou návštěvnost, není snad rodiny, která by nebyla zastoupena alespoň jedním členem.

Důležitá je již několikaletá tradice pořádání dvou divadelních představení ročně. Zde je to opravdová škola hrou – pan Komenský by byl potěšen – do zvolené divadelní hry jsou obsazeni vždy všichni žáci školy, každý má podle svého věku a schopností určenou roli. S pomocí svých učitelek zvládnou nejen správnou výslovnost, recitaci, zpěv a tanec, ale i výrobu kostýmů a rekvizit. Význam rehabilitace hry ve vyučování zmiňuje ve své knize i Spilková, kdy se nejedná pouze o vlastní dramatickou výchovu, ale právě tímto přístupem může učitel vést vyučování ve prospěch práce ve dvojicích či ve skupinách, což je právě v popředí zájmu na málotřídní škole (Spilková, 1997).

Tato představení jsou určena rodičům, ostatním rodinným příslušníkům i veřejnosti a obvykle jich pro velký zájem hrají několik.

Kromě těchto vystoupení je také každoročně čeká několik dalších, pořádaných při slavnostních událostech v obci. Jedná se například o vítání občánků, při rozsvěcování vánočního stromu před místním obecním úřadem, pořádání besídky v prostorách obecního úřadu ke Dni matek.

V posledním desetiletí byla také zavedena nová tradice školy a to rozloučení se školou pro žáky pátého ročníku. Za účasti rodičů a zástupců obecního úřadu předvedou tito žáci krátký program, který si z velké části připravili sami, v jehož závěru je vyhodnocen končící školní rok a je také odměněn nejlepší žák ročníku.

Vítání prvňáčků je také velmi oblíbená tradice posledních let. Probíhá v říjnu, kdy si děti měli již možnost zvyknout na školu i na učitele a je spojen s vysazením stromu ve školní zahradě a s krátkou ukázkou vyučovací hodiny pro rodiče.

Ve spolupráci se zástupci obce je každoročně na jaře organizován Den pro obec, kdy je obec, za hojné účasti nejen dětí, ale hlavně dospělých, uklizena. Odměnou všem zúčastněným je podvečerní setkání a posezení u ohně.

3.4 Spolupráce školy s rodiči

Učitelé školy zde dávají přednost při komunikaci s rodiči osobnímu kontaktu a to nejen při třídních schůzkách, které jsou zde chápány jen jako základ komunikace, ale především v individuálních pohovorech dle potřeby žáka, rodiče, ale i učitele. Po předchozí domluvě s vyučující učitelkou je jim tato kdykoliv k dispozici při řešení jejich požadavků či zodpovězení dotazů. Rodiče mají, pokud cítí tuto potřebu jako nutnou, kdykoliv po domluvě možnost zúčastnit se vyučovací hodiny, nebo alespoň její části. Učitelé školy, tak jak uvádí Průcha, cítí očekávání, která směřují k rodičům a to především vzhledem *k ochotě řešit společné problémy, vytváření pozitivního rodinného prostředí, péči o práci svých dětí a jejich kontrolu, zájem o volný čas dětí a podobně* (Průcha, 1997, s. 423). Dále stejný autor uvádí, že mnohdy rodiče dětí nedůvěřují škole a učitelům svých dětí a proto je jejich spolupráce nedostatečná a že do jisté míry existuje určitá bariéra v komunikaci mezi rodiči a školou zaviněná nedostatkem vzájemné důvěry a respektu.

Tyto problémy na zdejší škole naštěstí nepociťují ani rodiče ani učitelé a jejich vzájemná spolupráce je pro obě dvě strany vyhovující, což je základem nejen pro úspěšný edukační proces, ale i pro pocit spokojenosti u dětí.

3.5 Pohled veřejnosti na místní školu

Obyvatelé obce, kteří mnohdy místní málotřídní školu navštěvovali, považují její existenci zde za samozřejmou a nedovedou si představit, že by kdy byla její činnost ukončena. Ostatní, kteří se do obce v posledním desetiletí přistěhovali a mají děti v mladším školním věku, se pochopitelně zajímají nejen o úroveň vzdělávání na ní, ale také především o to, jaká pozitiva a výhody může jejich dětem, i jim samotným, škola nabídnout. Dozvídají se o množství výhod, které toto uspořádání umožňuje.

Především se jedná o vedení dětí k samostatnosti – pokud učitel zadá samostatnou práci a věnuje se druhé skupině tak žák z první skupiny je nucen si sám poradit a plnit svůj úkol. Také spolupráce mezi dětmi je z výše uvedeného důvodu mnohem častější, než ve škole běžně organizované – žák může, při často používané

skupinové práci, problém konzultovat se svým spolužákem, aniž by rušil práci učitele s druhou skupinou. Učitel však má přehled o práci samostatně pracující skupiny a je připraven zadat nový úkol těm kdo předčasně ukončili práci a naopak pomoci těm, kteří si neví s řešením problému rady.

Tento důležitý výchovný aspekt, kdy jsou děti již od první třídy vedeny k tomu, aby zdatnější pomáhaly těm méně zdatným, je nezanedbatelný. Učitel, který celý proces sleduje má také větší možnost přistupovat k dítěti podle jeho individuálních potřeb. Pokud je u některého dítěte třeba zvláštní péče, je to v podmínkách přátelské atmosféry spíše možné, než ve škole běžně organizované.

Velmi dobrá znalost rodinných poměrů dětí, ke které zde nevyhnutelně dochází, může být leckdy vnímána téměř jako vměšování, ale v důsledku je pro pochopení dítěte a jeho problémů přínosem.

V neposlední řadě umožňuje toto uspořádání každodenní spolupráci a naprosto samozřejmou pomoc starších dětí mladším, což v praxi poskytuje ten nejlepší základ prevence šikany ve škole, což je v posledních letech i na prvním stupni plně organizovaných škol problém velmi vážný a často dlouho skrytý.

Také těsné sepětí školy se životem v obci je nesporně výhodou (viz výše uvedené činnosti školy). Budova školy je také otevřena v odpoledních a večerních hodinách veřejnosti pro různou zájmovou činnost.

Bohužel se také objevují negativa, která je nutno zmínit. Pokud pomineme již zmiňované ekonomické aspekty, jedná se především o velké nároky, které jsou kladeny při tomto způsobu výuky na učitele. Organizace hodiny je velmi náročná a vyžaduje spolupráci všech - jak učitele, tak žáků. Především každý začátek školního roku bývá velmi náročný, než se podaří přimět každé dítě k přijetí daných podmínek. Také provoz po stránce administrativní je velmi náročný - chybí pracovník, který by měl tuto práci na starosti, proto musí tuto práci zastávat ředitelka školy s pomocí učitelek, které to odvádí od vlastní pedagogické práce.

Samozřejmostí je, že fungování školy na takové úrovni jaká je, umožňuje především velké pochopení a vstřícnost obecního úřadu v čele se starostou obce. Jeví se to jako samozřejmost, ale ne vždy je názor na udržení školy v obci tak jednoznačný, především v letech, kdy počet žáků přechodně poklesne, a finanční prostředky na provoz školy jsou větší, než v minulosti. Tehdy musí obec vyčlenit ze svého rozpočtu nemalou částku, která tento deficit pokryje. Vzhledem k rozrůstání se obce a k stoupajícímu počtu místní populace je tento problém zde snad minulostí.

II. Praktická část

1. Formulace výzkumného problému

V posledních letech jsou málotřídní školy také posuzovány sociálně odlišnou skupinou obyvatel než v minulosti. Z důvodu výhodnějších podmínek bydlení než ve městě, kde doposud žili, stěhují se do vesnic situovaných v těsné blízkosti měst lidí, kteří buď již malé děti mají, nebo se v blízké budoucnosti chystají stát rodiči. Z mnoha důvodů je pro jejich rozhodnutí pozitivem, pokud ve vesnici, již si zvažují zvolit za svůj budoucí domov, se nachází škola. Sami, stejně jako jejich sourozenci a přátelé, ve velké většině absolvovali základní školní docházku v běžně organizované škole – devíti (osmi) třídní. Proto je, po počáteční spokojenosti s přítomností školy v novém bydlišti velmi zajímavá, zda málotřídní škola dokáže v plné míře zajistit plnohodnotné vzdělání jejich dítěte stejně jako škola plně organizovaná.

2. Stanovení cíle a metody výzkumu

Cílem mého výzkumu bylo tedy ověřit, zda a jaký socializační vliv má existence málotřídní školy v obci. K tomu byly stanoveny následující otázky:

- 1. Je odlišný pohled na málotřídní školu rodičů starousedlíků a rodičů nově přistěhovaných, jejichž děti navštěvují místní školu?*
- 2. Přispívá existence školy v obci k pocitu sounáležitosti mezi obyvateli obce?*
- 3. Vnímají rodiče dětí pozitivní socializační vliv místní školy na jejich děti, na ně samotné a na ostatní obyvatele obce?*

K získání dat jsem použila strukturovaný dotazník (příloha č. 1), který má 23 otázek. Jsou v něm obsaženy otázky uzavřené, škálové a čtyři otázky otevřené. Otázky v první části dotazníku směřují k získání dat o rodičích, jejich způsobu vzdělávání v mladším školním věku. Dále to jsou otázky týkající se některých kritérií, která rozhodovala o umístění dítěte do místní málotřídní školy, otevřenými otázkami se snažím zjistit míru pocitu sounáležitosti se školou i obcí.

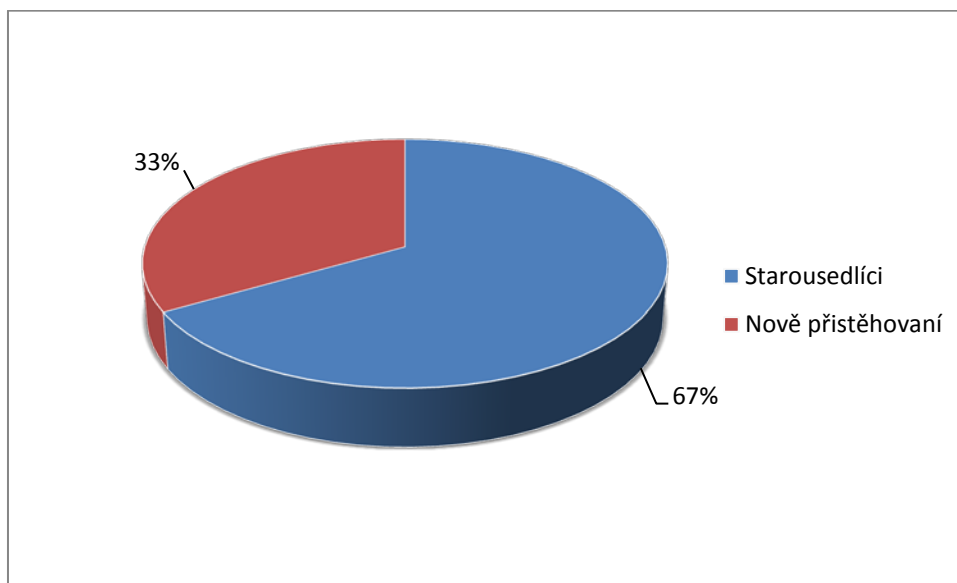
3. Průběh výzkumu

Výzkum mezi rodiči dětí navštěvujících místní málotřídni školu a rodiči dětí předškolního věku místní mateřské školy probíhal v listopadu loňského roku. Dotazníky jsem rodičům předala osobně na plánovaných rodičovských schůzkách, které zde v tomto termínu proběhly. Měla jsem možnost vysvětlit jim, proč je o vyplnění dotazníku žádám, ubezpečit je o anonymitě odpovědí i probrat s nimi a vysvětlit jednotlivé otázky. Také jsme si domluvili termín, kdy mně vyplněný dotazník vrátí a jakým způsobem – po domluvě s ředitelkou školy mně bylo umožněno v chodbě školy umístit zalepenou krabici, do níž mi otvorem mohli dotazníky anonymně vracet.

Oslovila jsem celkem 65 rodičů, zpět jsem dostala 51 vyplněných dotazníků (což představuje 78,5 %).

4. Analýza a interpretace výsledků výzkumu

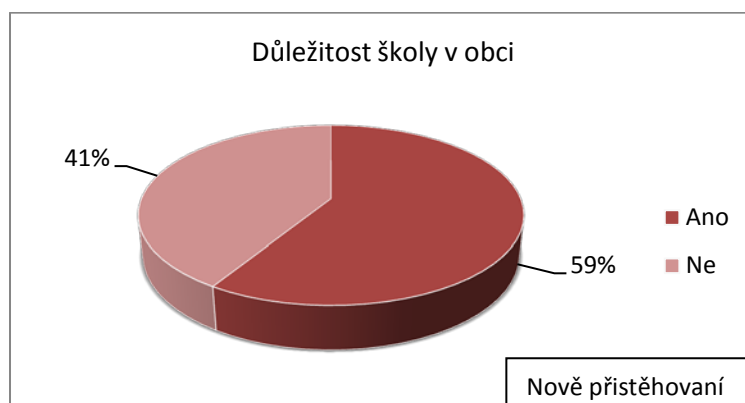
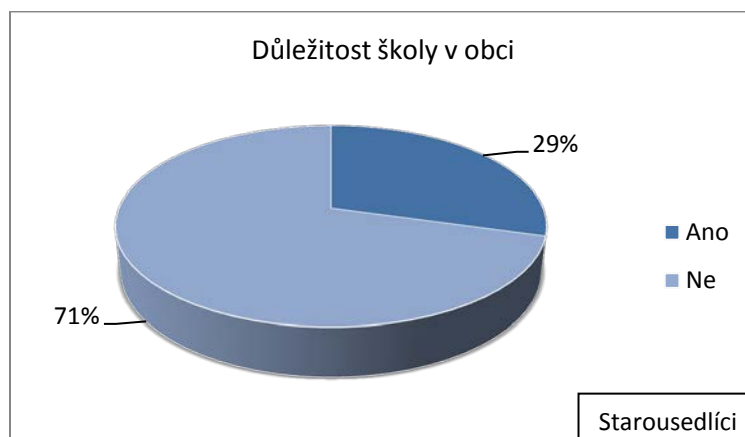
1) Úvodní rozdělení respondentů – rodičů dětí navštěvující málotřídní a mateřskou školu v obci na starousedlíky a nově přistěhované.



Starousedlíci	34
Nově přistěhovaní	17

V první otázce jsem u oslovených respondentů zjišťovala poměr mezi rodiči, kteří se v dané obci narodili (nebo alespoň jeden z nich) – tedy mezi starousedlíky a mezi rodiči, kteří se do obce přistěhovali a dříve k ní, pravděpodobně, neměli žádný bližší vztah. Z výsledků dotazníku vyplývá, že první skupina je zastoupena 34 rodiči (67%) a druhá skupina 17 rodiči (33%).

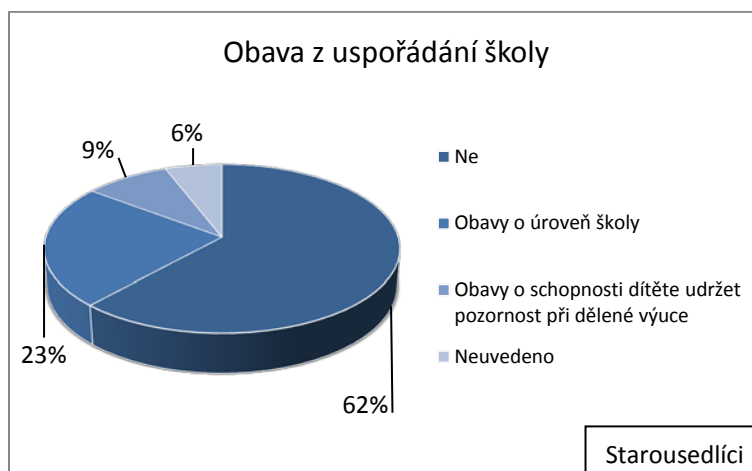
2) V době vaší volby o místě společného života a založení rodiny byl pro vás důležitý i fakt, že se v obci nachází málotřídní škola?



	Ano	Ne	Celkem
Starousedlíci	10	24	34
Přistěhovalci	10	7	17
Celkem	20	31	51

Na další otázku odpověděla skupina respondentů nově přistěhovaných ve výrazně větším procentu kladně (59%), což znamená, že při jejich rozhodování byl pro ně velmi důležitý fakt, že se v obci nachází škola. U skupiny starousedlíků již tento fakt nehrál tak výraznou roli, nicméně téměř třetina z nich (29%) to považuje za důležité.

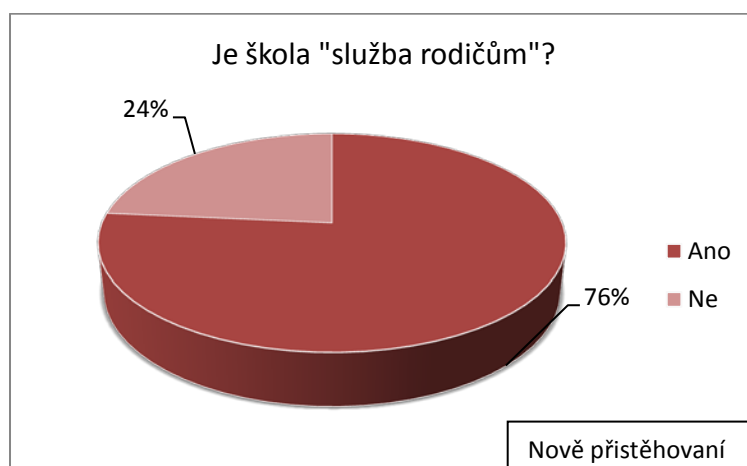
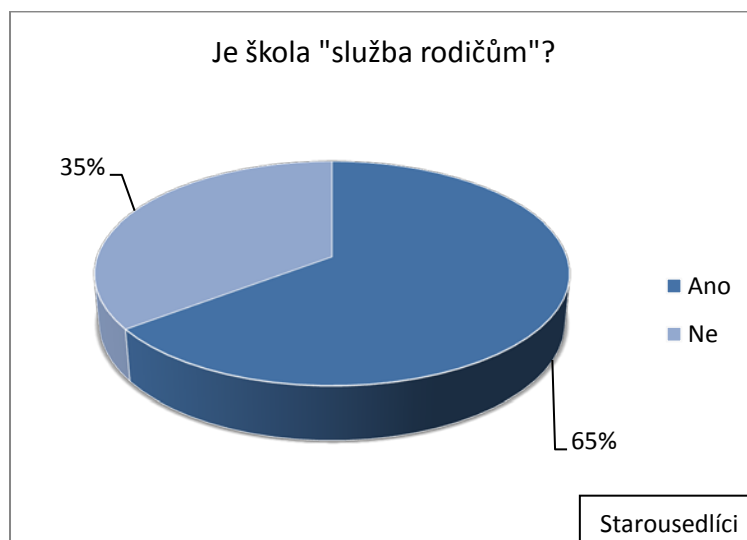
3) Hrál negativní roli to, že je to škola málotřídní? Pokud ano, tak proč?



	Obavy o:							Celk
	Ne	Úroveň školy	Schopnost dítěte	Úroveň vzd.	Udržitelnost školy	Schopnost přizpůsobení	Nic	
Starousedlíci	21	8	3	0	0	0	2	34
Přistěhovaní	10	0	0	4	2	1	0	17
Celkem	31	8	3	4	2	1	2	51

V další otázce, jejíž druhá polovina byla otevřená, se obě skupiny respondentů téměř ve stejném procentu (62% : 59%) vyjádřily, že nemají obavy z toho, že je škola málotřídní. Obavy o úroveň školy, potažmo vzdělávání, vyjádřilo stejné množství respondentů z obou skupin (23%), ostatní vyjádřené obavy byly o schopnost svého dítěte, zda se bude schopné přizpůsobit jinému způsobu výuky, o jeho soustředěnost a podobně. Dva respondenti z řad nově přistěhovaných rodičů vyjádřili obavy o udržitelnost školy v dalších letech.

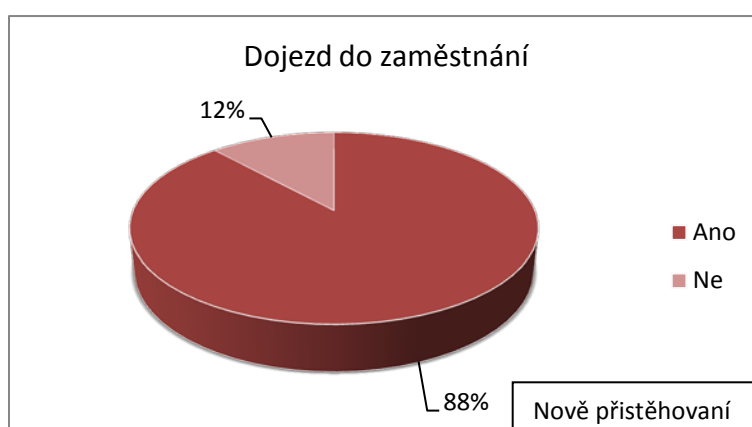
4) Vnímáte existenci místní školy také jako „službu rodičům“ a podporu mladých rodin v obci?



	Ano	Ne	Celkem
Starousedlíci	22	12	34
Přistěhovalci	13	4	17
Celkem	35	16	51

Na tuto otázku odpovědělo ano, vnímáme existenci školy v obci jako podporu mladých rodin o 11% více respondentů z řad nově přistěhovaných než u skupiny starousedlíků. Dle mého názoru je tento rozdíl způsoben především tím, že respondenti, kteří se v obci narodili, vnímají existenci školy jako samozřejmost, která k obci patří, na rozdíl od respondentů nově přistěhovaných, kteří si, pravděpodobně, více uvědomují, že málotřídní škola v obci není vždy ani tam, kde je dostatek dětí.

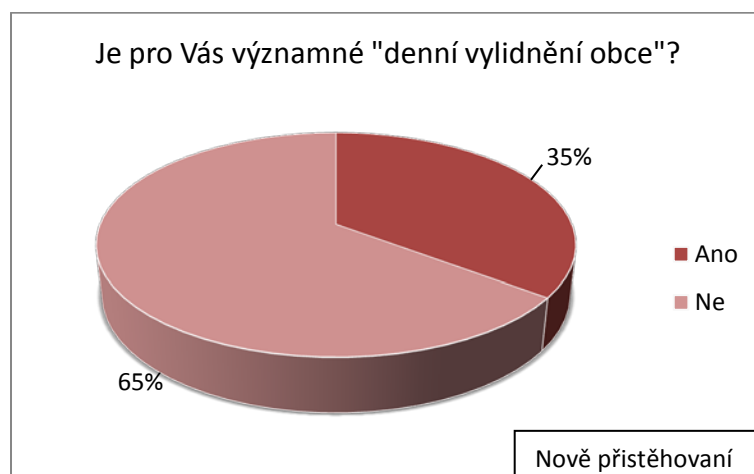
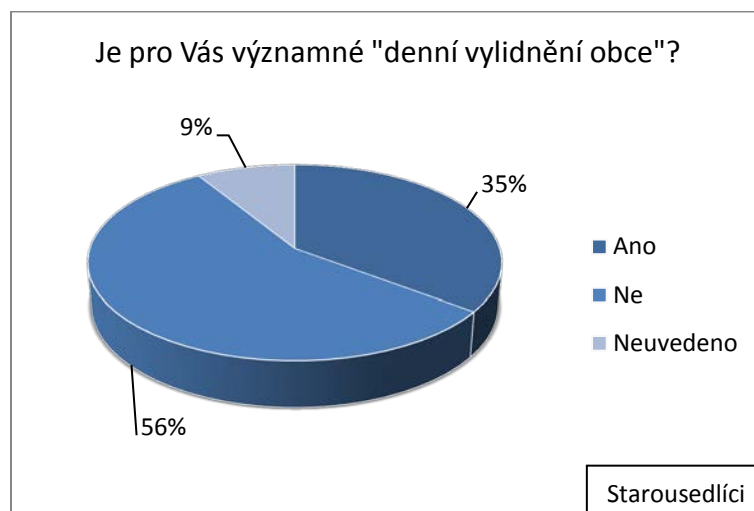
5) Dojíždíte (věnujete se) svému zaměstnání mimo obec?



	Ano	Ne	Celkem
Starousedlíci	25	9	34
Přistěhovalci	15	2	17
Celkem	40	11	51

Další graf odpovídá na otázku, jestli dojezd respondentů do zaměstnání mohl ovlivnit rozhodnutí o navštěvování málotřídni školy jejich dítěte. Vzhledem k tomu, že obě skupiny odpověděly kladně (tj. do zaměstnání dojíždí), domnívám se, že tímto faktorem respondenti ovlivněni nebyli.

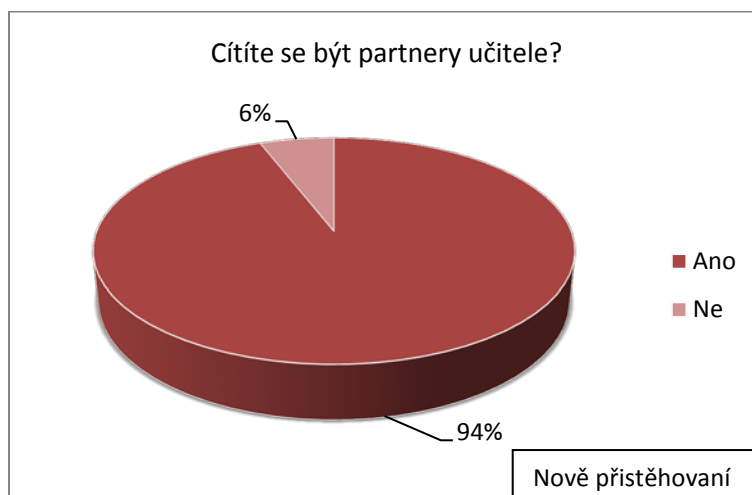
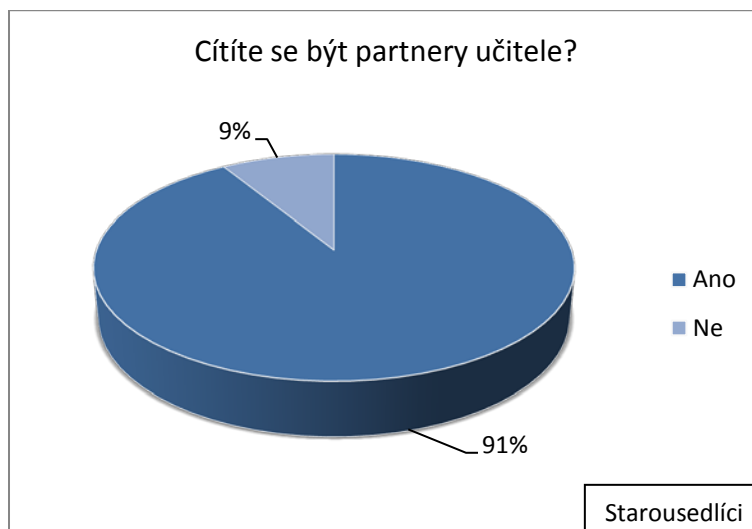
6) Má pro vás význam i skutečnost, že v případě dojíždění dětí do školy mimo obec vzniká tzv. „denní vylidnění obce“?



	Ano	Ne	Neuvedeno	Celkem
Starousedlíci	12	19	3	34
Přistěhovalci	6	11	0	17
Celkem	18	30	3	51

Odpověď na tuto otázku pro mě byla určitým překvapením, protože jsem se domnívala, že zde bude výrazný rozdíl mezi oběma skupinami respondentů. To, že ani starousedlíci neodpověděli ve větším procentu *ano*, může být, dle mého názoru, z několika příčin. Jedna z nich může být například ta, že vlastně nikdy podobnou situaci nezažili (škola zde byla vždy), takže se s tímto problémem nikdy nesetkali.

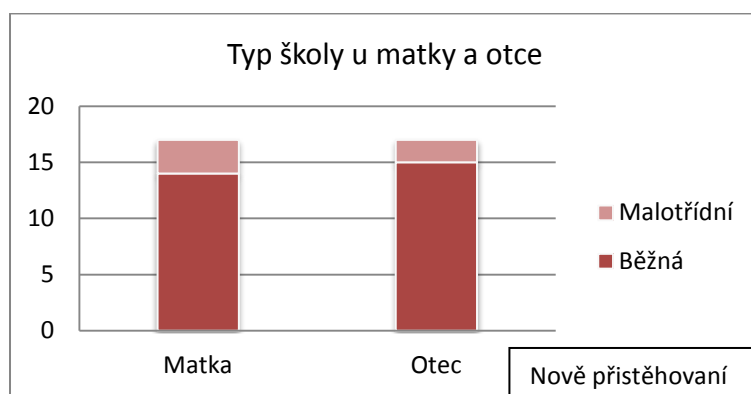
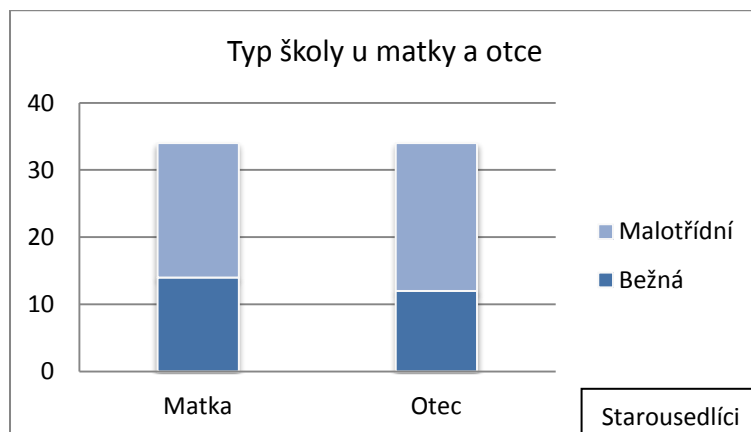
7) Vidíte sami sebe jako partnery učitele při vzdělávání vašich dětí?



	Ano	Ne	Celkem
Starousedlíci	31	3	34
Přistěhovalci	16	1	17
Celkem	47	4	51

Z odpovědí na tuto otázku vyplývá, že si respondenti obou skupin uvědomují, že jejich role při edukačním procesu jejich dětí je nezastupitelná a že je třeba s učiteli školy úzce spolupracovat.

8) Jaký typ základní školy jste jako děti navštěvovali?

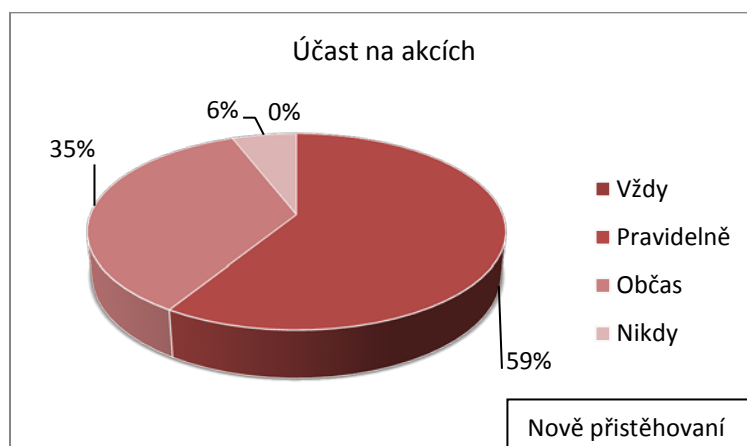
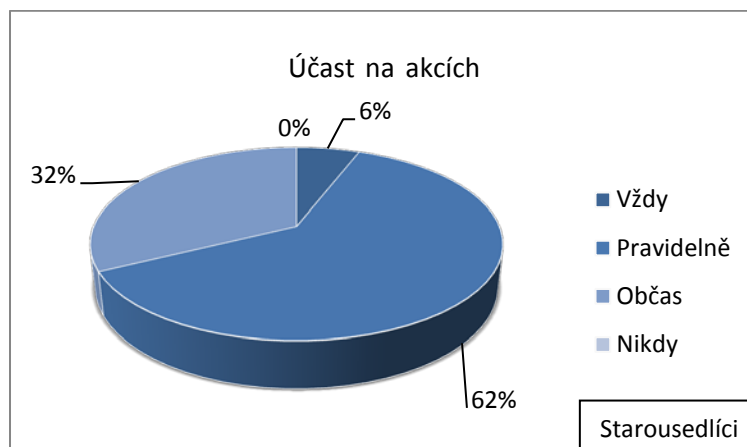


Starousedlíci	Malotřídni	Běžná	Celkem
Matka	20	14	34
Otec	22	12	34

Přistěhovaní	Malotřídni	Běžná	Celkem
Matka	3	14	17
Otec	2	15	17

Tento graf ilustruje poměr mezi rodiči starousedlíky a nově přistěhovanými vzhledem k jejich vlastní školní docházce v mladším školním věku. Jak z grafu vyplývá, rozdíl mezi oběma skupinami je značný, což odpovídá předpokladu.

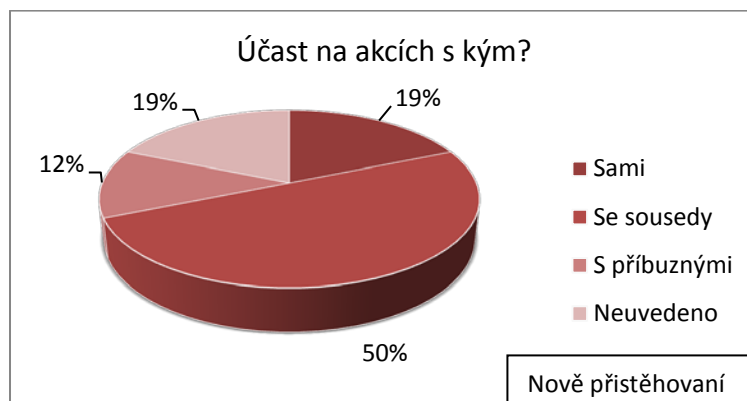
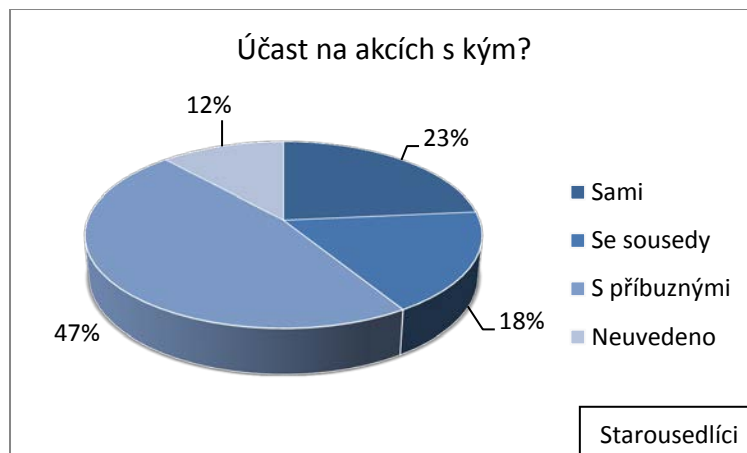
9) Pokud je škola organizátorem nějaké akce pro občany obce, jak často se jich účastníte?



	Vždy	Pravidelně	Občas	Nikdy	Celkem
Starousedlíci	2	21	11	0	34
Přistěhovalci	0	10	6	1	17
Celkem	2	31	17	1	51

Pomocí odpovědí na tuto otázku jsem se přesvědčila o tom, že nejen skupina starousedlíků, což byl předpoklad, ale i skupina respondentů nově přistěhovaných rodičů považuje účast na akcích pořádaných, nebo spolupořádaných, místní školou za důležitou a pravděpodobně i prospěšnou. Je to známka, dle mého názoru toho, že si dobře uvědomují jejich význam pro tvorbu sociálních vazeb se svými spoluobčany. A také, dovoluji si říct, se snad při nich dobře baví.

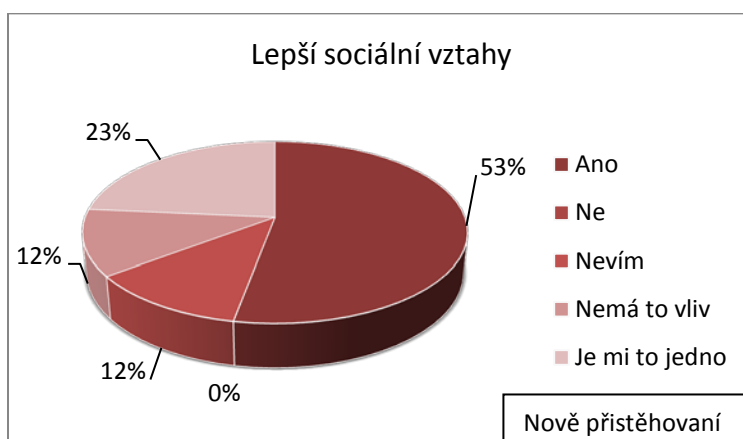
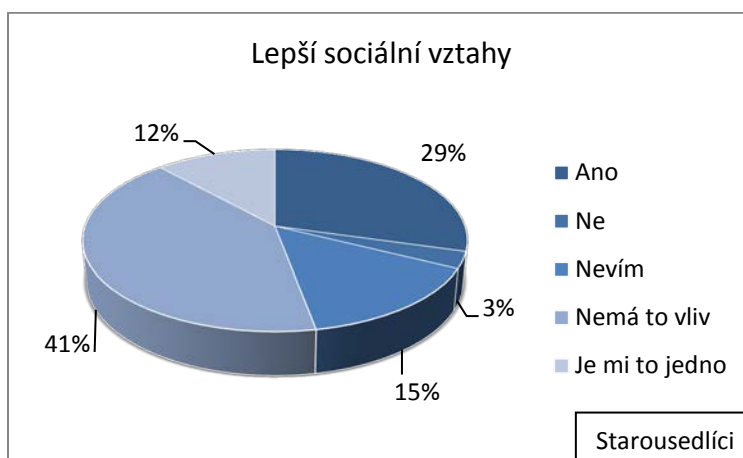
10) Zúčastňujete se jich i spolu s dalšími členy rodiny, například s prarodiči, či se sousedy nebo kamarády? (odpovězte, prosím, konkrétně)



	Sami	Se sousedy	S příbuznými	Neuvedeno	Celkem
Starousedlíci	8	16	6	4	34
Přistěhovalci	3	2	8	4	17
Celkem	11	18	14	8	51

Z této odpovědi vyplývá, že většina respondentů dává přednost účasti na jmenovaných akcích ve společnosti dalších osob jim blízkých. Ve skupině starousedlíků jsou to ve větší míře sousedi (47%), ve skupině druhé to jsou příbuzní (50%).

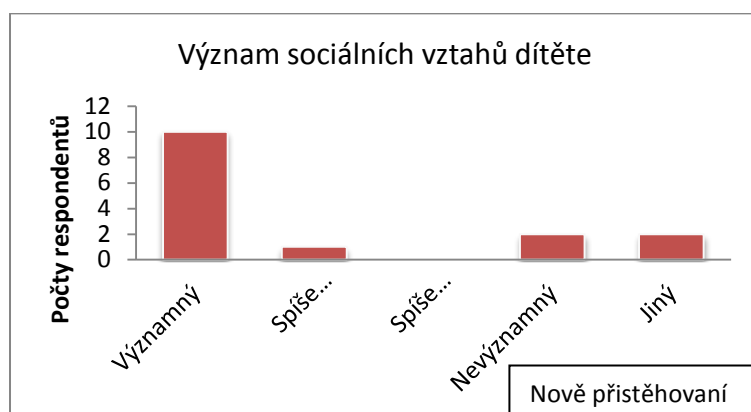
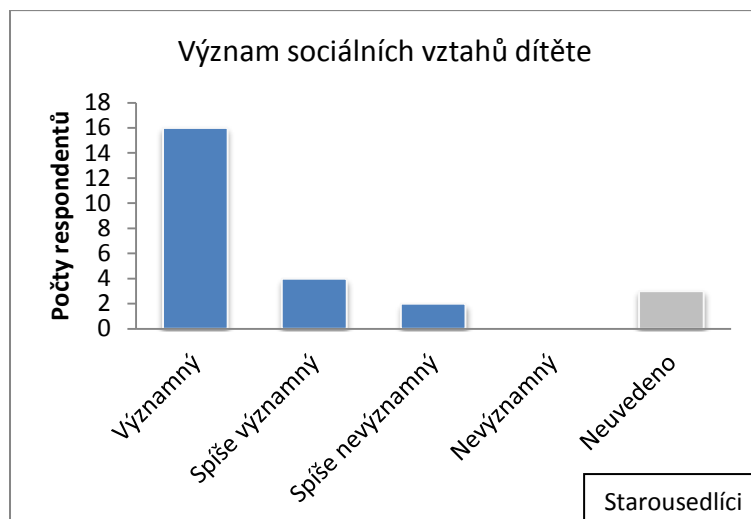
11) Máte pocit, že tím, že Vaše dítě navštěvuje místní školu, tak i Vaše vztahy s ostatními obyvateli obce jsou bližší?



	Ano	Ne	Nevím	Nemá to vliv	Je mi to jedno	Celkem
Starousedlíci	10	1	5	14	4	34
Přistěhovaní	9	0	2	2	4	17
Celkem	19	1	7	16	8	51

Z těchto odpovědí na danou otázku vyplývá, že respondenti nově přistěhovaní si většinou uvědomují (53%), že je pro ně důležitý kontakt (lépe uskutečnitelný tehdy, když jejich dítě chodí do místní školy) s ostatními, doposud obvykle neznámými lidmi. Přesto, že respondenti druhé skupiny, z pochopitelných důvodů odpověděli většinou, že to podle nich nemá vliv, tak potěšujících 29% tomuto faktoru přikládá váhu.

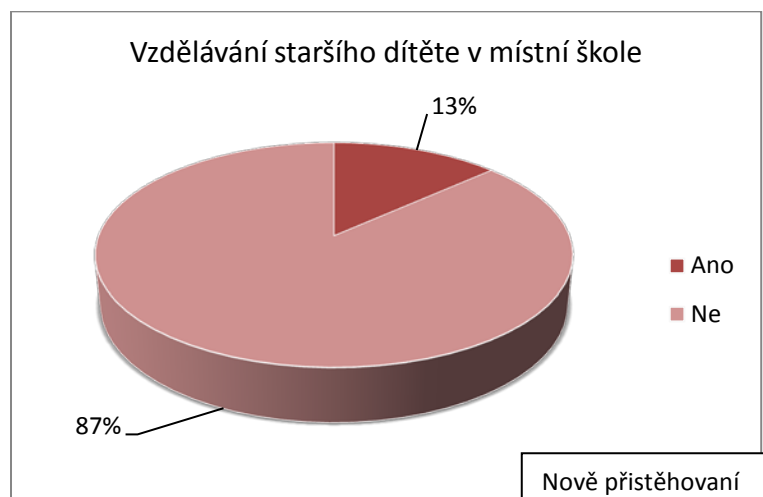
12) Jaký význam pro vaše rozhodnutí měly již navázané sociální vztahy vašeho dítěte s jeho vrstevníky v obci (například kamarádské vztahy z MŠ)?



	Významný	Spíše významný	Spíše nevýznamný	Nevýznamný	Jiný	Neuvedeno	Celkem
Starousedlíci	16	4	2	0	0	3	25
Přistěhovaní	10	1	0	2	2	0	15
Celkem	26	5	2	2	2	3	40

Zde byly odpovědi od respondentů jednoznačné. Je zřejmé, že sociální vztahy mezi dětmi a jejich rozvíjení je prioritou pro oslovené respondenty a to v obou skupinách.

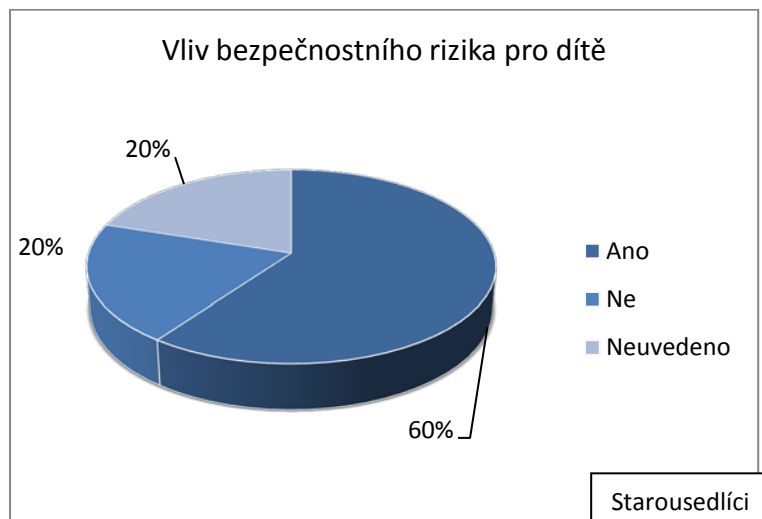
13) Hrál roli ve vašem případě fakt, že již vaše starší dítě zdejší školu navštěvuje, či navštěvovalo?



	Ano	Ne	Celkem
Starousedlíci	9	16	25
Přistěhovalci	2	13	15
Celkem	11	29	40

Rozhodnutí, zda dítě umístit do místní školy většinou nebylo, dle odpovědí, ovlivněno ani u jedné skupiny tím, že by jejich starší dítě již danou školu navštěvovalo, i když u starousedlíků bylo procento odpovědí *ano* nezanedbatelné (36%). Dle mého názoru je tento výsledek ovlivněn především tím, že obec se začala rozrůstat v posledních deseti letech, takže skupina nově přistěhovaných respondentů má ve škole své první dítě.

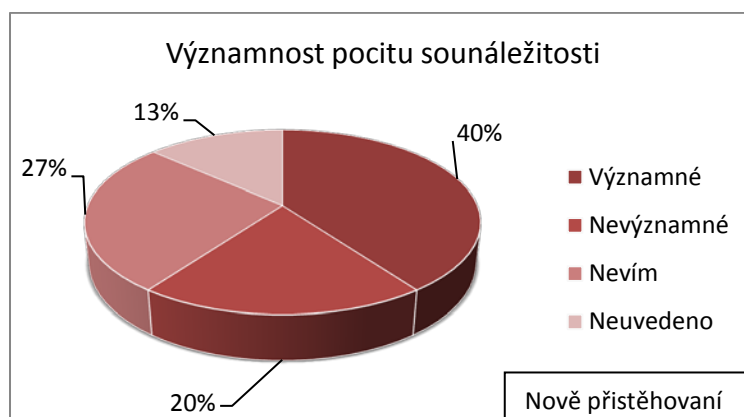
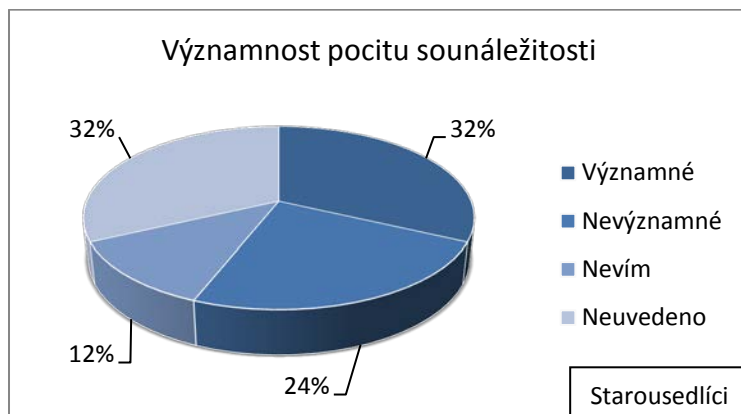
14) Ovlivnil pozitivní rozhodnutí o umístění vašeho dítěte do místní školy také ohled na zdravotní nebo bezpečnostní riziko, které je přítomné při dojíždění do školy mimo obec?



	Ano	Ne	Neuvedeno	Celkem
Starousedlíci	15	5	5	25
Přistěhovalci	12	3	0	15
Celkem	27	8	5	40

Odpověď na tuto otázku potvrzuje, že u obou skupin respondentů je důležitý fakt, aby jejich dítě nebylo vystaveno riziku, což by v případě dojíždění do školy mimo obec nastalo. V případě skupiny respondentů nově přistěhovaných to bylo 80%, u skupiny starousedlíků potom 60%.

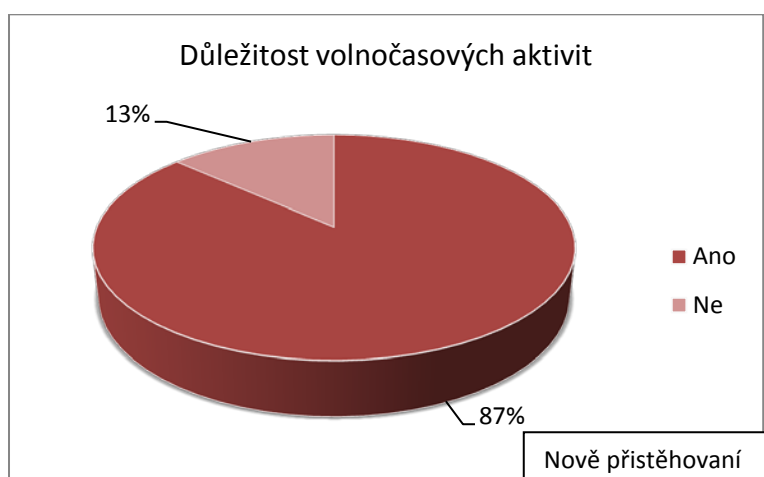
15) Jak je pro vás významné to, že docházka vašeho dítěte do místní školy umožňuje prožívání pocitu sounáležitosti a identity s ostatními obyvateli obce vaše i vašeho dítěte lépe, než v případě jeho docházky do školy mimo obec?



	Významné	Nevýznamné	Nevím	Neuvedeno	Celkem
Starousedlíci	8	6	3	8	25
Přistěhovalci	6	3	4	2	15
Celkem	9	14	7	10	40

Z odpovědí na tuto otázku vyplývá, že pocit prožívání sounáležitosti je významný pro obě skupiny rodičů, ale pro nově přistěhované je to důležité z celých 40%, což, dle mého názoru, vypovídá o tom, že tato skupina rodičů si je výrazně vědoma prospěšnosti navázání bližších kontaktů se svými novými spoluobčany a že škola jim při tomto snažení může být významným pomocníkem.

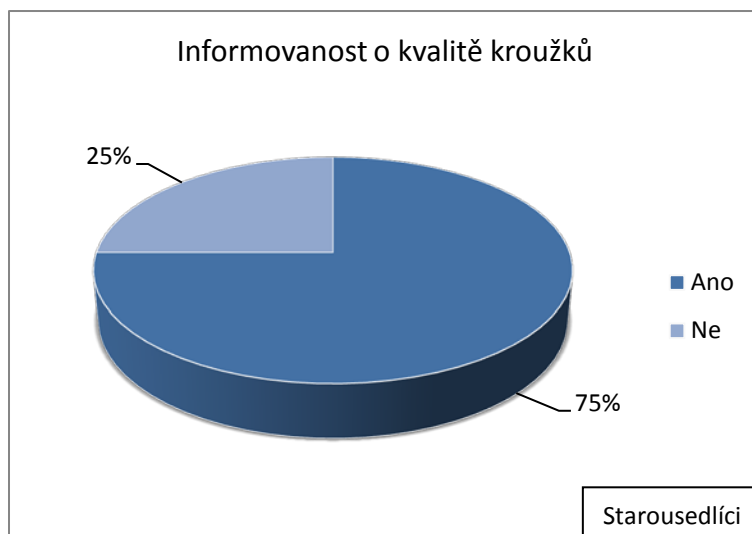
16) Byly pro vaše rozhodnutí důležité také volnočasové aktivity dětí organizované školou?



	Ano	Ne	Celkem
Starousedlíci	8	17	25
Přistěhovalci	13	2	15
Celkem	21	19	40

Z výsledků odpovědí na tuto otázku vyplývá, že názory na důležitost volnočasových aktivit dětí jsou rozdílné u obou skupin oslovených respondentů. Zatímco u starousedlíků byla odpověď *ano* pouze v 32%, tak u druhé skupiny to bylo celých 87%. Domnívám se, že hlavním důvodem může být u skupiny nově přistěhovaných starost o správné a smysluplné využití volného času u jejich dítěte, zatímco u druhé skupiny může být důvodem odpovědi to, že již znali možnosti školy a její aktivity, které považovali za samozřejmost.

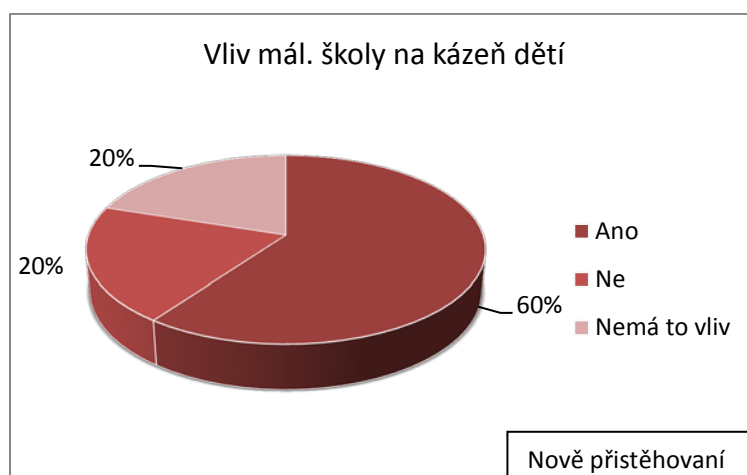
17) Pokud je odpověď ano, byli jste informováni o jejich kvalitě?



	Ano	Ne	Celkem
Starousedlíci	6	2	8
Přistěhovaní	13	0	13
Celkem	19	2	21

Zde jsou odpovědi u obou skupin jednoznačné a ukazují na dobrou informovanost rodičů, potažmo na dobrou komunikaci mezi školou a rodiči.

18) Očekáváte také, že se budete společně se svými dětmi méně často zabývat kázeňskými problémy spojenými se školní docházkou, než by tomu bylo při jejich navštěvování běžné školy?



	Ano	Ne	Nemá vliv	Celkem
Starousedlíci	6	2	17	25
Přistěhovalci	9	3	3	15
Celkem	15	5	20	40

Zde jsou odpovědi na otázku opět rozdílné mezi oběma skupinami respondentů. Domnívám se, že důvodem může být fakt, že v místní málotřídní škole se (podle informací získaných od ředitelky školy) již několik let s vážnějšími kázeňskými problémy nepotýkali, takže skupina starousedlíků tomuto problému nevěnuje takovou pozornost, jako skupina nově přistěhovaných, kteří se v 60% domnívají, že místní škola bude pro výchovu jejich dítěte přínosem i proto, že je málotřídní.

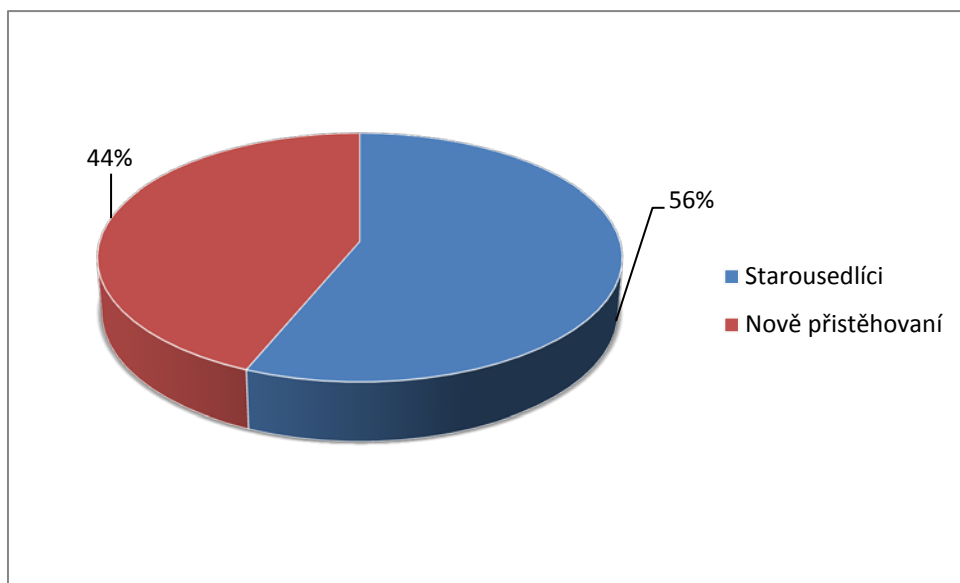
19) Je, dle vašeho názoru, vaše dítě spokojeno s docházkou do místní školy?



	Ano	Ne	Celkem
Starousedlíci	25	0	25
Přistěhovaní	13	2	15
Celkem	38	2	40

Spokojenost dětí s výchovným a edukačním procesem je dle odpovědí obou skupin respondentů jednoznačná. V případě skupiny respondentů starousedlíků je to celých 100%, v případě druhé skupiny 87%.

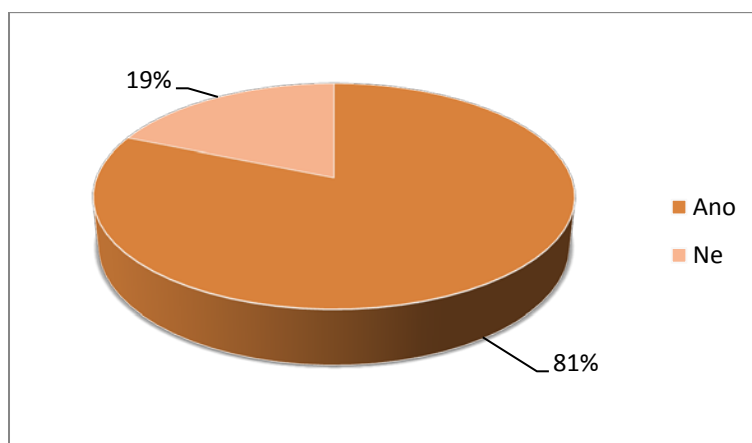
Mateřská škola - rozdělení



Starousedlíci	9
Nově přistěhovaní	7

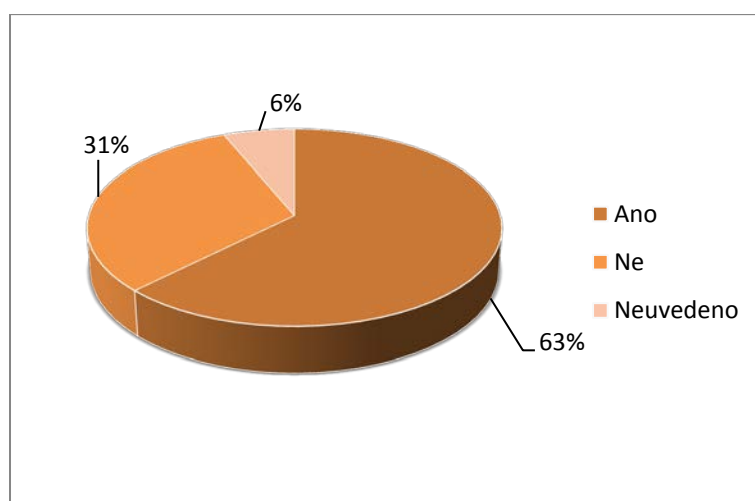
Následující čtyři otázky byly položeny rodičům předškolních dětí, kteří navštěvují místní mateřskou školu. Pro malý počet respondentů nejsou již následující odpovědi dělené na dvě předchozí skupiny, pouze tento graf (pro dokreslení) ukazuje rozdělení budoucích prvňáčků.

20) Jste dobře seznámeni s organizací místní školy?



Ano	13
Ne	3

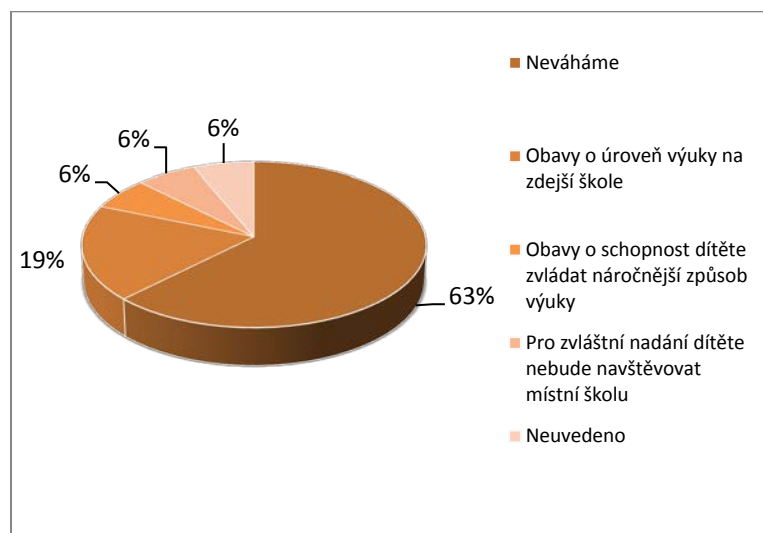
21) Jste již nyní rozhodnutí o umístění dítěte do místní školy?



Ano	10
Ne	5
Neuvedeno	1

Z výsledků odpovědí na předchozí dvě otázky vyplývá, že respondenti (rodiče dětí předškolního věku) se zajímají o místní školu v 81% a v 63% byli, již na podzim minulého roku, rozhodnutí, že své dítě do místní školy přihlásí. Dle mého názoru tento výsledek potvrzuje, nejen, že se rodiče pochopitelně zajímají o školní budoucnost svého dítěte, ale také že důvěřují místní málotřídní škole.

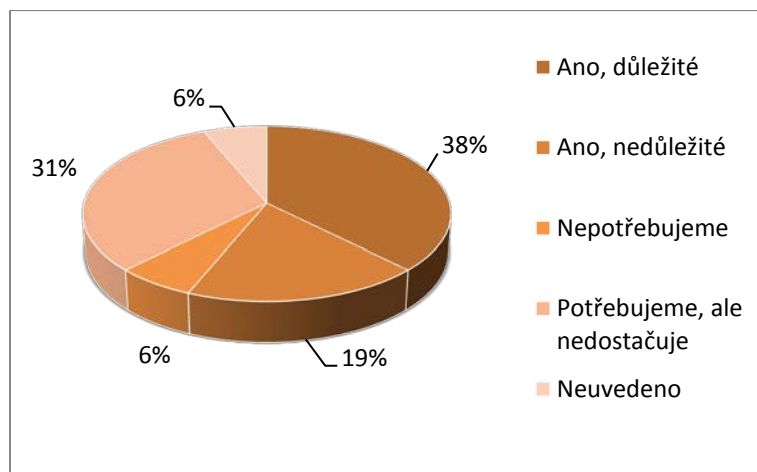
22) Pokud jste rozhodnutí, či váháte, zda dítě umístit do jiné než místní školy jaký důvod vás k tomu vede?



Neváháme	10
Obavy o úroveň výuky na zdejší škole	3
Obavy o schopnost dítěte zvládat náročnější způsob výuky	1
Pro zvláštní nadání dítěte nebude navštěvovat místní školu	1
Neuvedeno	1

Výsledky tohoto dotazu ukazují na to, že 63% respondentů neváhá s umístěním dítěte do místní školy, 25% má obavu o úroveň edukačního procesu nebo o schopnost svého dítěte se přizpůsobit způsobu výuky, kdy jsou ve třídě přítomny dva ročníky. Jedno dítě bude navštěvovat školu pro nadané děti s matematickým zaměřením.

23) Jste seznámeni s provozem školní družiny? Je pro vaše rozhodnutí její časová organizace důležitá?



Ano, důležité	6
Ano, nedůležité	3
Nepotřebujeme	1
Potřebujeme, ale nedostačuje	5
Neuvedeno	1

Odpověď na tento dotaz ukazuje, že pro 69% respondentů je důležité, že je ve škole školní družina a plánují ji pro své dítě využít, z toho ale je pro 31% respondentů časově provoz nedostatečný. 25% respondentů buď služeb školní družiny pro své dítě nevyužije, nebo pro ně není důležitá doba provozu školní družiny. Dle mého názoru je to proto, že, především v případě starousedlíků, rodiče spoléhají v odpoledních hodinách na pomoc ze strany prarodičů.

5. Závěry výzkumu

1. Je odlišný pohled na málotřídní školu rodičů starousedlíků a rodičů nově přistěhovaných, jejichž děti navštěvují místní školu?

Z šetření jsem zjistila, že pohled rodičů na místní školu je srovnatelný u obou skupin rodičů. Ukázalo se, že respondenti nově přistěhovaní mají obavy o úroveň místní školy a o schopnosti svých dětí se bez potíží zapojit do odlišného způsobu výuky, než na který byli sami v dětství zvyklí o něco více, než respondenti, kteří sami málotřídní školu navštěvovali. Očekávala jsem však, že jejich pochybnosti budou procentuálně vyšší a že budou projevovat více nedůvěry k tomuto způsobu vzdělávání. Tento výsledek je, dle mého názoru, známkou toho, že současná generace rodičů je přístupnější, pro ně novým způsobům výuky, pokud mají možnost se s tímto seznámit a pokud je škola schopná a ochotná informace poskytnout.

2. Přispívá existence školy v obci k pocitu sounáležitosti mezi obyvateli obce?

Z šetření jsem zjistila, že existence školy v obci je pro její obyvatele důležitá, že si uvědomují její význam pro rozvoj dobrých mezilidských vztahů. Je potěšující, že právě nově přistěhovaní respondenti si uvědomují, jak je pro jejich vzájemné vztahy s ostatními místními obyvateli obce důležité, že jejich děti navštěvují místní školu spolu s jejich dětmi. Také odpovědi respondentů starousedlíků byly v tomto směru pozitivní, i pro ně je důležité, aby poznali své nové spoluobčany.

3. Vnímají rodiče dětí pozitivní socializační vliv místní školy na jejich děti, na ně samotné a na ostatní obyvatele obce?

Z šetření vyplynulo, že školu, která je samozřejmě hlavně vzdělávací institucí pro jejich děti, vnímají obě skupiny respondentů jako partnera při tomto vzdělávání, ale také se účastní mnoha akcí, kterých je škola organizátorem a to jak vzdělávacích, tak zábavných. Všechny tyto aktivity, které jsou určeny pro širokou veřejnost, a kde navazují spontánně nové přátelské vztahy, vnímají nejen rodiče dětí, ale i jejich příbuzní žijících v obci a jejich sousedé jako stmelující, mající na ně pozitivní vliv.

Závěr

Málotřídní školy u nás patří mezi tradiční instituce primárního vzdělávání již po staletí, přes to jim, podle mého názoru, není věnována ze strany odpovědných státních školských orgánů taková pozornost, jakou by si zasloužovaly. Nejen odbornou veřejností jsou mnohdy viděny jako jakési *popelky* mezi školami, které jsou sice snaživé a odvádějí poctivě svou práci, ale postrádají lesk a reprezentativnost běžných škol. Toto dobře vystihuje část článku z Učitelských novin z nedávné minulosti:

„ Nevím proč, ale naučili jsme se na málotřídky dívat skrz prsty. Jako že co závratného mohou dělat na několika metrech čtverečních, když velké věci se přece rozhodují výhradně ve velkých školách! A přece ty malé dokáží dát velkým občas na frak.“ (Štefflová, 2003).

Při zpracovávání mé bakalářské práce jsem se přesvědčila o tom, že i v odborné literatuře je věnováno velmi málo pozornosti této problematice, a pokud ano, tak se v současnosti objevují stále stejná jména autorů, kteří se jí věnují.

Naštěstí je však mezi námi stále více těch, kteří si uvědomují, jak důležité místo mají málotřídní školy v našem systému vzdělávání, a to nejen vzhledem k edukaci dětí, ale také vzhledem k výraznému socializačnímu vlivu, který dopadá na celou komunitu – obec, ve které se málotřídní škola nachází.

Tento vliv je samozřejmě především přímý, tedy specificky působící bezprostředně na dítě na začátku jeho vzdělávacího procesu, a tím výrazně ovlivňující jeho vnímání důležitosti vzdělávání a budoucí zařazení, úspěšnost a spokojenost v jeho profesním, ale také především v osobním životě. Málotřídní škola také ale působí především na rodiče, ale i na ostatní obyvatele obce, podle mého názoru, mnohem výrazněji, než je tomu u běžných plně organizovaných škol. Je to podmíněno právě tím, že její existence v obci je celou komunitou vnímána jako podpora životaschopnosti obce.

Během zpracovávání mé práce a mnoha rozhovorů, které jsem s obyvateli dané obce vedla, abych si udělala rámcový přehled o jejich názorech, a po následném dotazníkovém šetření, kdy jsem ověřovala odpovědi na mnou stanovené tři výzkumné otázky, s rodiči místních dětí, jsem došla k názoru, že lidé jsou si velmi dobře vědomi toho, že mnohdy bez jejich podpory a pomoci by škola jen s obtížemi uskutečňovala některé projekty, které jsou pro její činnost důležité, nebo které ji „jen“ obohacují.

Jejich zájem o danou problematiku byl pro mě mírně překvapující a byla jsem potěšena vstřícností a ochotou, s jakou rodiče přistupovali ke spolupráci se mnou. Ze závěrů dotazníkového šetření také vyplývá, že jejich zájem o činnost místní školy je značný a je srovnatelný ať už se jedná o rodiče dětí, kteří se v obci sami narodili nebo o rodiče, kteří jsou do obce nově přistěhovaní. Z tohoto faktu vyplývá, že vliv místní školy dopadá na celé rodiny dětí, které ji navštěvují, a tím jednotlivým jejích členům umožňuje se lépe zařadit do místní komunity. Z výsledků šetření vyplývá, že si tuto skutečnost rodiče dětí uvědomují a že pro ně důležitá.

Většina rodičů je tedy přesvědčena o tom, že i přes již zmíněná negativa, především ekonomického rázu, je pro jejich dítě vhodnější navštěvovat málotřídní školu v místě bydliště nejen z hlediska výchovně vzdělávacího, ale také sociálního. Vždyť, jak praví staré indiánské přísloví: „ *K výchově jednoho dítěte je třeba obyvatel celé vesnice*“, je nesporně výhodné, když rodiče mají v učiteli prokazatelně oporu nejen v oblasti učení, ale i ve výchově. A tato vzájemná úzká spolupráce je lépe uskutečnitelná v podmínkách málotřídní vesnické školy, která vždy měla a stále má své opodstatnění v systému školství, než ve škole plně organizované, do které by dítě dojíždělo.

Resumé

Málotřídní škola má své tradičně nezastupitelné místo ve školním systému naší země. Je důležitou institucí jak pro děti, které ji navštěvují za účelem edukace, která je v mladším školním věku určující pro jejich správné pochopení důležitosti vzdělávání se, ale také i pro jejich rodiče, ostatní rodinné příslušníky a i pro obec jako celek. Její existence v obci je důležitým socializačním prvkem pro všechny její obyvatele, protože na ně působí nejen prostřednictvím dětí, ale také svou rozmanitou činností směrem ke všem obyvatelům obce. Tito ji potom svou přízní a spoluúčastí pomáhají uskutečňovat její program.

V první části této práce je popsána historie málotřídních škol v našich zemích, vývoj málotřídních škol ve dvacátém století a změny, které se jich týkají až po jejich stav v současnosti.

V další části je stručně popsáno srovnávání málotřídních škol u nás s vybranými školskými systémy v zahraničí, faktory, které ovlivňují stav těchto škol v některých evropských zemích. Jsou zde nastíněny modely spolupráce evropských málotřídních škol.

V další části je popsána spolupracující málotřídní škola v obci, její současné vzdělávací projekty, které uskutečňuje, akce, které pořádá škola pro veřejnost a je zde popsán pohled místní veřejnosti na ni.

V části praktické jsem pomocí strukturovaného dotazníku zjišťovala názory rodičů dětí, které již školu navštěvují, nebo jsou v předškolním věku, a to jak skupinu rodičů místních, tak skupinu rodičů nově přistěhovaných. Z provedeného výzkumu vyplynulo, že pro obě skupiny rodičů je důležité vědomí, že místní škola pro jejich děti zajišťuje nejen odpovídající vzdělávání, ale že i pro ně samotné je důležitou součástí života.

Anotace

Bakalářská práce je zaměřena na specifika málotřídních škol a jejich vnímání rodiči dětí, které tuto školu navštěvují. Teoretická část se zabývá historií málotřídních škol u nás, jejich vývojem v posledních desetiletích u nás i v zahraničí. Popisuje výhody existence málotřídní školy v obci a socializační vliv, který má tento fakt na život obce. Praktická část vychází z dotazníkového šetření, které bylo provedeno u rodičů dětí školního i předškolního věku v obci s málotřídní školou. Podává výsledky srovnání kritérií, která ovlivňují pohled na úroveň vzdělávání v málotřídní škole a na důležitost její existence v obci. Srovnává pohled rodičů dětí pocházejících z této obce, kteří zdejší málotřídní školu navštěvovali, a rodičů přistěhovaných, kteří sami většinou navštěvovali školu běžnou.

Klíčová slova

málotřídní škola, pedagog, obec, primární vzdělávání, malá škola, žák, socializační vliv, rodič

Annotation

The Bachelor Work is focussed on the specificity of few-classes schools and their apprehension by parents of children attending this school. The theoretical part deals with the history of few-classes schools, their development in our republic and abroad over the last decades. It describes the advantages of few-classes school in the municipality and the socialization influence it has on the life of municipality. The practical part results from the questionnaire inquiry, which was realized with parents of children in pupil age and pre-pupil age in the community with few-classes school. It presents the results of criteria comparisons that influence the view of the educational level in few-classes school and of the importance if its existence in municipality. It compares the insight of parents of children from this municipality who attended this few-classes school and the insight of newcomer parents who mostly attended common school.

Key words

few-classes school, teacher, municipality, primary education, small school, pupil, socialization influence, parents.

Seznam použité literatury a ostatních informačních zdrojů

Tištěné zákony

1. ZÁKON č. 564/1990 Sb., o státní správě a samosprávě ve školství
2. ZÁKON č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)
3. ZÁKON č. 472/2011 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším, odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)

Literatura

4. Bakošová, Z. *Sociálna pedagogika ako životná pomoc*, Public promotion, s.r.o., Bratislava 2008, s. 251, ISBN 978-80-969944-0-3
5. Havlinová, M. (ed.) *Program podpory zdraví ve škole. Rukověť projektu Zdravá škola*, Portál, Praha 1998, s. 280, ISBN 80-7178-263-7
5. Helus, Z. *Sociální psychologie pro pedagogy*, Grada Publishing, a.s., Havlíčkův Brod 2007, s. 280, ISBN 978-80-247-1168-3
6. Hrabal, V., Man, F., Pavelková, I. *Psychologické otázky motivace ve škole*, Státní pedagogické nakladatelství Praha, Praha 1989, s. 233, ISBN 80-04-23487-9
7. Jůva, V. *Základy pedagogiky pro doplňující pedagogické studium*, Paido, Brno 2001, s. 118, ISBN 80-85931-95-8
8. Kotásek, J., Bacík, F., Coufalík, J. *Bílá kniha, Národní program rozvoje vzdělávání v České republice*, Tauris, Praha 2001, ISBN 80-211-0372-8
9. Matějček, Z. *Co, kdy a jak ve výchově dětí*, Portál, Praha 2007, s. 143, ISBN 978-80-7367-325-3
10. Musil, F., Sedláček, *Naše málotřídní školy*, Státní pedagogické nakladatelství, Praha 1964, s. 199

11. Nakonečný, M. *Encyklopedie obecné psychologie*, Academia, Praha 1997, s. 437, ISBN 80-200-0625-7
12. Petty, G. *Moderní vyučování*, Portál, Praha 1996, s. 380, ISBN 80-7178-681-0
13. Průcha, J. *Moderní pedagogika*, Portál, Praha 1997, s. 496, ISBN 80-7178-170-3
14. Průcha, J. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*, Portál, Praha 2004, s. 144, ISBN 80-7178-977-1
15. Spilková, V. *Současné proměny vzdělávání učitelů*, Paido, Brno 2004, s. 272, ISBN 80-7315-081-6
16. Štverák, V. *Stručné dějiny pedagogiky*, Státní pedagogické nakladatelství, Praha 1983, s. 382
17. Trnková, K., Knotová, D., Chaloupková, L. *Málotřídní školy v České republice*, Paido, Brno 2010, s. 198, ISBN 978-80-7315-204-8

Noviny

18. Valachová, P. *Málotřídní školy-minulost a současnost*, Učitelské noviny, roč. 108, č. 10, 2005

Internetové odkazy

20. Kolektiv autorů, *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*, Praha 2007. Dostupný z [www](http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV_2007-07.pdf)
<http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV_2007-07.pdf>
21. Konrádová, J. *Předškolní vzdělávání v ČR*, týdeník Školství, roč. 2010, č. 04. Dostupné z [www](http://www.tydenik-skolstvi.cz/archiv-cisel/2010/04/predskolni-vzdelavani-v-ceske-republice/)
<<http://www.tydenik-skolstvi.cz/archiv-cisel/2010/04/predskolni-vzdelavani-v-ceske-republice/>>
22. Matalová, I. *Malotřídky ve Finsku*, Moderní vyučování – portál na podporu rozvoje vzdělávání a školství, roč. 2010. Dostupné z [www](http://modernivyucovani.cz/component/content/article/68-zahranicni-zkusenosti/41-maloty-ve-finsku.html)
<<http://modernivyucovani.cz/component/content/article/68-zahranicni-zkusenosti/41-maloty-ve-finsku.html>>

23. Morkes, F. *Kořeny moderní školy a pedagogiky*, Učitelské noviny, roč. 2006, č. 06. Dostupné z www
<<http://www.ucitelskenoviny.cz/?archiv&clanek=2840&PHPSESSID=8f819ad3035fe727e0c74ff3cb8bc6f7> >
23. Štefflová, J. *Učit v malotřídce je kumšt*, Učitelské noviny, roč. 2003, č.19. Dostupné z www
<<http://www.ucitelskenoviny.cz/?archiv&clanek=4258&PHPSESSID=0f25f5a140cecb2f5e2a53fa17d088d> >
24. Štefflová, J. *Heslo budoucnosti: Komunitní škola*, Učitelské noviny, roč. 2006, č.29. Dostupné z www
<<http://www.ucitelskenoviny.cz/?archiv&clanek=5098>>
25. Trnková, K. *Podmínky vzdělávání na málotřídních školách*, Příspěvek na Evropské konferenci pedagogického výzkumu, 2007. Dostupné z www
< <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/166466.htm>>

Seznam příloh

Příloha č. 1: Strukturovaný dotazník

Příloha č. 2: Dobové a současné fotografie spolupracující málotřídní školy

Příloha č. 1: Strukturovaný dotazník

Žádost o vyplnění dotazníku

Vážení rodiče,

tímto si vás dovoluji požádat o vyplnění dotazníku pro potřeby bakalářské práce na téma:

„Socializační vliv málotřídnic škol“.

Cílem výzkumu je popsat faktory a skutečnosti, které vnímají rodiče dětí předškolního a následně školního věku v obci s málotřídnic školou.

Dotazníky budou anonymní, pouze pro potřeby statistického zpracování.

Po vyplnění jej, prosím, vložte do připravené označené krabice umístěné za dveřmi do chodby vpravo.

Děkuji Vám za spolupráci při vyplnění dotazníku.

Salajková Lenka

9.) Pokud je škola organizátorem nějaké akce pro občany obce, jak často se jich účastníte?

vždy - často - občas - nikdy

10) Zúčastňujete se jich i spolu s dalšími členy rodiny, například s prarodiči, či se sousedy nebo kamarády? (odpovězte, prosím, konkrétně)

11.) Máte pocit, že tím, že Vaše dítě navštěvuje místní školu, tak i Vaše vztahy s ostatními obyvateli obce jsou bližší?

Vyplňte, prosím, pokud vaše dítě již navštěvuje místní málotřídní školu:

12.) Jaký význam pro vaše rozhodnutí měly již navázané sociální vztahy vašeho dítěte s jeho vrstevníky v obci (např: kamarádské vztahy z MŠ)?

významný (x) (x) (x) (x) nevýznamný

jiný:

13.) Hrál roli ve vašem případě fakt, že již vaše starší dítě zdejší školu navštěvuje,

či navštěvovalo? ano - ne

14.) Ovlivnil pozitivní rozhodnutí o umístění vašeho dítěte do místní školy také ohled na zdravotní nebo bezpečnostní riziko, které je přítomné při dojíždění do školy mimo obec? ano - ne

15.) Jak je pro vás významné to, že docházka vašeho dítěte do místní školy umožňuje prožívání pocitu sounáležitosti a identity s ostatními obyvateli obce vaše i vašeho dítěte lépe, než v případě jeho docházky do školy mimo obec?

16.) Byly pro vaše rozhodnutí důležité také volnočasové aktivity dětí organizované školou? ano - ne

17.) Pokud je odpověď ano, byli jste informováni o jejich kvalitě? ano - ne

18.) Očekáváte také, že se budete společně se svými dětmi méně často zabývat kázeňskými problémy spojenými se školní docházkou, než by tomu bylo při jejich navštěvování běžné školy? ano - ne - domnívám se, že to nemá vliv

19.) Je, dle vašeho názoru, vaše dítě spokojeno s docházkou do místní školy? ano - ne

Následující otázky vyplňujte, prosím, pokud alespoň jedno z vašich dětí ještě navštěvuje mateřskou školu:

20.) Jste dobře seznámeni s organizací místní školy? ano - ne

21.) Jste již nyní rozhodnutí o umístění dítěte do místní školy?

ano - ne

22.) Pokud jste rozhodnutí, či váháte, zda dítě umístit do jiné než místní školy jaký důvod vás k tomu vede?

23.) Jste seznámeni s provozem školní družiny? Je pro vaše rozhodnutí její časová organizace důležitá?

Příloha č.2: Dobové a současné fotografie spolupracující málořídni školy

Takhle vypadala místní škola na konci 17. století - ilustrace převzatá z místní kroniky.



Toto je dostavěná nová budova místní školy na původním místě na přelomu
19. a 20. století – fotografie převzata z místní kroniky.



Výraznou rekonstrukcí, především vnitřních prostor, prošla budova školy v druhé polovině osmdesátých let a současnou podobu získala před deseti lety.



... a takto se ve škole učí dnes ...

