

Málotřídní škola jako instrument komunitního a celoživotního vzdělávání

Bc. Eva Jarošová

Diplomová práce
2015



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií


INSTITUT
MEZIOBOROVÝCH STUDIÍ

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Institut mezioborových studií

akademický rok: 2014/2015

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Bc. Eva Jarošová**
Osobní číslo: **H138197**
Studijní program: **N7507 Specializace v pedagogice**
Studijní obor: **Sociální pedagogika**
Forma studia: **kombinovaná**

Téma práce: **Málotřídní škola jako instrument komunitního a celoživotního vzdělávání**

Zásady pro vypracování:

Zadané a zvolené téma bude zpracováno podle pokynů obsažených v SR UTB ve Zlíně č. 7/2014, včetně příloh, případně podle dalších materiálů. Zejména bude dbáno na dodržování zásad publikační etiky a pravidel společenskovedního výzkumu. Průběžné výsledky práce budou pravidelně konzultovány s vedoucím diplomové práce.

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

- na historii komunitních i málotřídních škol v České republice;
- na celoživotní a komunitní vzdělávání v České republice a v zahraničí;
- na dobrou praxi a sdílení zkušeností fungující komunitní málotřídní školy, zabývající se celoživotním vzděláváním.

Součástí práce bude empirické šetření event. realizovaný sociologický výzkum, zaměřený na obyvatele venkova v obci, kde je k dispozici málotřídní komunitní škola.



Rozsah diplomové práce:

Rozsah příloh:

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

Seznam odborné literatury:

GRULICH, B. Nová praxe našich škol s menším počtem tříd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1953.

LIDMILA, B. Co s naší málotřídní školou. Praha: Komenium, 1948.

MAŇÁK, J. Alternativní metody a postupy. Brno: Masarykova univerzita v Brně, 1997.

MUSIL, F. a J. SEDLÁČEK. Naše málotřídní školy. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1964.

PETLÁK, E. Málotriedna škola. Bratislava: Metodické centrum v Bratislave, 1998.

Další literatura bude obsažena v Projektu diplomové práce a průběžně doplňována během práce na tomto textu.

Vedoucí diplomové práce: **doc. PhDr. Miloslav Jůzl, Ph.D.**
Institut mezioborových studií

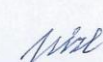
Datum zadání diplomové práce: **4. listopadu 2014**

Termín odevzdání diplomové práce: **31. března 2015**

V Brně dne 4. listopadu 2014


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




doc. PhDr. Miloslav Jůzl, Ph.D.
ředitel ústavu

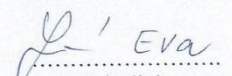
Prohlašuji, že

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

Prohlašuji,

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

V Brně 2.2. 2015


.....
podpis diplomanta

ABSTRAKT

Diplomová práce je zaměřena na málotřídní školu, která může být instrumentem komunitního a celoživotního vzdělávání. Je rozdělena na teoretickou a praktickou část. Teoretická část poskytuje ucelený popis a analýzu situace málotřídních i komunitních škol nejen v České republice, ale i v zahraničí. Dále praktické poznatky vlivu přeměny tradiční školy na školu komunitní. Díky výzkumu vzniká podstatný zdroj informací jednak o vnímání málotřídní školy obyvateli obce Suchohrdly u Miroslavi, ale i o vnímání přeměny této školy na školu komunitní. Také nabízí návod ke zlepšení její činnosti. V neposlední řadě popisuje vztah obyvatel venkova k celoživotnímu vzdělávání. K realizaci výzkumu je použita empirická studie založená na individuálním strukturovaném rozhovoru.

Klíčová slova:

Málotřídní škola, komunitní škola, komunitní vzdělávání, celoživotní vzdělávání.

ABSTRACT

Diploma thesis is focused on a small local school, which can be an instrument of community and lifelong learning. The thesis is divided into a theoretical and a practical part. The theoretical part provides a comprehensive description and an analysis of situation of local small schools and community colleges not only in the Czech Republic, but also in foreign countries. Furthermore, practical information of influence of change of the traditional school to the community school. According to my research there is a source of information about sentience local small school by residents of village Suchohrdly by Miroslav. But also sentience of change this school to the community school. Moreover it describes the relationship between residents and lifelong learning. The main method, which is used in my research, is individual structured interview.

Keywords:

Local small school, community school, community education, lifelong learning.

PODĚKOVÁNÍ

Děkuji panu doc. Ph. Dr. Miloslavu Jůzlovi, Ph.D. za jeho odbornou pomoc, ochotu, čas, trpělivost, motivaci a morální podporu, kterou mi poskytl při zpracování této diplomové práce. Dále děkuji své rodině, která svou neuvěřitelnou tolerancí nemalým dílem přispěla ke zvládnání mého studia. Obou výše zmíněných podpor si nesmírně vážím.

V Brně dne

.....

(podpis autora)

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

.....

Podpis

V Suchohrdlech u Miroslavi dne

OBSAH

ÚVOD	9
I TEORETICKÁ ČÁST	11
1 MÁLOTŘÍDNÍ ŠKOLA	12
1.1 HISTORIE A SOUČASNOST MÁLOTŘÍDNÍCH ŠKOL V ČR.....	12
1.2 SPECIFIKA A ORGANIZACE MÁLOTŘÍDNÍCH ŠKOL.....	17
1.3 VÝHODY A NEVÝHODY MÁLOTŘÍDNÍCH ŠKOL	21
1.4 ZÁKLADNÍ A MATEŘSKÁ ŠKOLA SUCHOHRDLY U MIROSLAVI, P. O.....	24
2 KOMUNITNÍ ŠKOLA	30
2.1 HISTORIE A SOUČASNOST KOMUNITNÍCH ŠKOL.....	30
2.2 KONCEPTY KOMUNITNÍCH ŠKOL A CELOŽIVOTNÍHO UČENÍ.....	33
2.3 STANDARDY KVALITY KOMUNITNÍCH ŠKOL	35
2.4 KOMUNITNÍ ŠKOLA PŘI ZŠ A MŠ SUCHOHRDLY U MIROSLAVI, O. S.	37
3 MÁLOTŘÍDNÍ ŠKOLA INSTRUMENTEM ČŽV	40
3.1 SPECIFICKÝ VZTAH MÁLOTŘÍDNÍ A KOMUNITNÍ ŠKOLY.....	40
3.2 ZAHRANIČNÍ MODELY KOMUNITNÍCH VENKOVSKÝCH ŠKOL	43
3.3 ŠÍŘENÍ MYŠLENKY KOMUNITNÍCH ŠKOL	46
3.4 VZTAH TÉMATU K SOCIÁLNÍ PEDAGOGICE.....	51
II PRAKTICKÁ ČÁST	54
4 EMPIRICKÁ ČÁST	55
4.1 CÍLE VÝZKUMU	55
4.2 ZÁKLADNÍ VÝZKUMNÁ OTÁZKA	56
4.3 METODOLOGIE	56
Analytická jednotka.....	58
Charakteristika výběrového souboru, volba a popis vzorků, průběh rozhovoru.....	58
Otázky rozhovoru	60
5 ANALÝZA A INTERPRETACE DAT	63
5.1 OBECNÉ VÝHODY A NEVÝHODY MÁLOTŘÍDNÍCH ŠKOL	63
5.2 ROZHODUJÍCÍ FAKTOR	68
5.3 VNÍMÁNÍ MÍSTNÍ MÁLOTŘÍDNÍ ŠKOLY	71
5.4 KOMUNITNÍ ŠKOLA.....	78
5.5 CELOŽIVOTNÍ VZDĚLÁVÁNÍ.....	81
ZÁVĚR	85
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	88
SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK	93
SEZNAM OBRÁZKŮ	95
SEZNAM TABULEK	96
SEZNAM PŘÍLOH	97

ÚVOD

Postavení málotřídnic škol v Evropě a naší republice je různorodé. Ačkoliv jsou málotřídnic školy součástí českého tradičního školského systému, nyní však směřujeme k ne zrovna perspektivnímu trendu, kterým je uzavírání těchto škol. Tyto pak každým rokem bojují s nízkým počtem žáků a modlí se, aby byly finančně podpořeny svými zřizovateli, na kterých především záleží, zda škola v obci zůstane, či nikoliv. Jestliže se zřizovatel rozhodne školu uzavřít, nikdy nedojde k opětovnému otevření. Děti jsou tedy nuceny dojíždět do desítky kilometrů vzdálených spádových obcí. Nastává každodenní „martyrium“ s cestováním. Pokud děti dojíždějí i za volnočasovými aktivitami, jedná se opravdu o celodenní záležitost. Ne vždy je tato situace výhodná. V posledních letech stále více slyšíme o možnosti přeměny málotřídnic škol na školy komunitní. Dle mého názoru se v podstatě jedná o „znovuobnovení“ toho, čím bývaly v historii. Tehdy automaticky plnily roli komunitního centra obce, zapojovaly se do obecních aktivit, místních tradic. V období komunismu málotřídnic škola pouze plnila svoji vzdělávací funkci. Nebyly na výběr žádné volnočasové aktivity, do školy se přicházelo ráno v osm hodin a po obědě se odcházelo domů. Dnes, v době, kdy škola bojuje o svoji existenci, musí plnit mnoho rozličných funkcí, rolí. Nežádá i funkci rodičovskou. Rodiče odjíždějí v brzkých ranních hodinách do velkých měst za prací, vyžadují, aby škola byla otevřena již před sedmou hodinou ranní. Návraty jsou zase v pozdních odpoledních hodinách, a proto jsou rádi za to, když je škola otevřena delší dobu. Bohužel nemají na výběr. Kvůli vysoké nezaměstnanosti v regionu Znojemska jsou rádi za jakékoliv zaměstnání, aby své ratolesti mohli užít.

Jak jsem uvedla ve své bakalářské práci, venkov je jistou specifickou sociálně znevýhodněnou skupinou, jelikož nemá takové volnočasové, kulturní a společenské vyžití, jako je ve velkých městech. Také dochází k rychlému úbytku tradic, chybí zde aktivní lidé, kteří by se chtěli zapojit, případně zrealizovat nějakou volnočasovou aktivitu nejen pro sebe, ale i pro druhé. Vzhledem k tomu, že od svého dětství žiji v obci Suchohrdly u Miroslavi, mám možnost vidět postupný vývoj klasické české obce do 500 obyvatel. Mohu říci, že v tomto směru není pozitivní. Lidé se stále častěji uzavírají do svých domovů, prahnouce po klidu a tichu po velmi náročných dnech (kdy se snaží zvládat stále zvyšující se pracovní nároky, vzdělávat a vychovávat své děti, „urvat“ si alespoň trošku času sami pro sebe). Když poslouchám své prarodiče, jak si mezi sebou dříve povídali – v době, kdy neexistovaly televize, počítače, tiše jim závidím. Lidé nebyli tak unaveni a znechuceni životem, byli přátelštější, vzájemně si pomáhali. Dnes jde vše stranou- toužíme po materiál-

ních věcech více než po těch, jež nám byly po celá staletí přirozenými. Vytrácejí se nám základní lidské hodnoty. Děti, místo toho, aby si šly ven hrát, si píší přes sociální sítě o tom, jak těžký život mají. Proč? Z jakého důvodu? Proč už i na venkově, který bývá charakterizován jako rodinné prostředí, neznáme své sousedy nebo jim závidíme, když si vydělají na nové auto? Inu necht' si každý odpoví sám, dle svého svědomí, případně - necht' popře moje domněnky, budu jedině ráda.

Z mého pohledu velmi významné motto zní: „*Kde vzkvétá škola, vzkvétá obec.*“ Málotřídní škola může být instrumentem komunitního a celoživotního vzdělávání na venkově, pokud má vstřícné vedení a dobré zaměstnance. Působení dobře fungující školy má velké dopady nejen na obec jako takovou, ale především má vliv na její obyvatele všech věkových kategorií. S oblibou říkám „od nuly do sta let“ v rámci jejich biodromální edukace. S ohledem na koncept komunitních škol v ČR bývá i v odborné literatuře uváděn velký přesah, který málotřídní škola může mít vůči potřebám obyvatelů dané obce.

Téma diplomové práce jsem si zvolila z prostých důvodů. Navazuje na mou baka-lářskou práci, ale především nese osobní náboj koordinátorky komunitní školy, kterou jsem byla v letech 2009- 2014. Rovněž jsem zakladatelkou občanského sdružení Komunitní škola při ZŠ a MŠ Suchohrdly u Miroslavi, o. s. Jako člověk věnující se několik let této alternativě českého školství vnímám toto téma jako velmi důležité pro budoucnost málo-třídních škol v ČR. Praktické projevy komunitní málotřídní školy mají velký rozsah nejen v obci Suchohrdly u Miroslavi, ale i na mezinárodní úrovni. Více než v naší republice sly-šíme i o rozvoji těchto škol v zahraničí. Téma velmi úzce souvisí s oborem sociální peda-gogiky jako multidisciplinárního oboru zabývajícího se praktickým poskytováním sociálně – výchovné péče, jež má směřovat k řešení aktuálních sociálních problémů ve společnosti.

V teoretické části diplomové práce poukazují na velmi významnou historii málo-třídních škol v České republice, ale i na současnost. V následující kapitole se věnuji ško-lám komunitním, jejich konceptu a konceptu celoživotního učení. Dále poukazují na mož-nost přeměny málotřídní školy ve školu komunitní, jejich specifický vztah. V poslední ka-pitole se věnuji zahraničním modelům venkovských komunitních škol, šíření této myšlen-ky a vztahu tématu k sociální pedagogice.

Cílem diplomové práce je **zjistit jednak, jak tuto školu vnímají místní rodiče, ale i zda může koncept komunitních škol zvýšit atraktivitu ško-le málotřídní.**

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 MÁLOTŘÍDNÍ ŠKOLA

„Když vidím dítě, zmocňují se mě dva pocity – něha k tomu, jaké je dnes, a úcta k tomu, jaké bude, až vyroste.“ (Luis Pasteur)

1.1 Historie a současnost málotřídních škol v ČR

O vývoji českého školství již víme mnohé, přesto bych ve své diplomové práci ráda uvedla několik důležitých historických mezníků, týkajících se především málotřídních škol. V prvopočátku je mou povinností zmínit, jakou roli hrála ve vývoji českého školství církev. Školy farní a církevní jsou považovány za předchůdce obecného školství, jejich hlavním cílem však bylo prosazování ideje všeobecného náboženského vyznání. Od 12. století byly s velkými obtížemi zřizovány městské školy, kde se vyučovalo latinským jazykem. Posléze vedle nich vznikaly i církevní školy Jednoty bratrské. [36, s. 7-14]

Na přelomu 18. století došlo k rozsáhlým technickým, sociálním, ekonomickým změnám nejen u nás, ale i v Evropě. Tato doba bývá označována jako doba rozvoje počátečního školství. Nejzásadnější změna přišla za vlády Marie Terezie, která v duchu zásady, že školství je politikum (tedy je státní záležitostí), docílila, aby se dostalo pozornosti obecnému školství. Začaly vznikat rakouské školy s českým jazykem. [36, s. 18-19] Zrušením jezuitského řádu v roce 1773 a vydáním prvního školského zákona za její vlády přišly do našich zemí důležité reformy. O rok později (1774) byl vydán Felbigerův (Ignaz von Felbiger) Všeobecný řád pro německé normální, hlavní a triviální školy ve všech císařsko-královských dědičných zemích. V roce 1777 byla vydána Kniha metodní. Lze říci, že v období let 1774 – 1848 byla v naší zemi vybudována základní síť elementárních škol. [33, s. 16]

Vzhledem ke specifickému tématu své diplomové práce bych ráda opustila obecný výklad o historii českého školství a zaměřila pozornost na mezníky týkající se přímo škol málotřídních. Málotřídní škola bývá považována za nejstarší útvar základního školství, její vývoj je spjat s vývojem vesnice. [19, s. 3]

V letech 1848 – 1855 školství plně ovládala **církev**, postavení učitelstva se značně zhoršovalo a vládla nepředstavitelná hmotná bída. [19, s. 35]. Uzavřením konkordátu v roce 1855 bylo pak školství spoutáno církví úplně, nastal jeho úpadek ve společenském významu a učitel, kantor byl pouze služebníkem církve. Obzvlášť špatná situace byla v chudých, zaostalých a pohraničních krajích. Většina málotřídních škol tedy vznikla z neúprosné nutnosti, z nouze. Proto je logické, že nejvíce se jich našlo v zemědělských a horských krajích.

[17, s. 10] Přes to všechno někteří kantoři vytrvali a nadále plnili svá poslání. Avšak byli nuceni dělat vedlejší práce - kupříkladu hrávat v hospodě. Dále museli od místních lidí vybírat tzv. **sobotáles** (příspěvky od občanů), naturálie, které doplňovaly učitelský plat. Vznikaly špatné vztahy mezi kantory a lidmi, došlo k totální degradaci a ponížení učitelství.

Až do roku 1869 (kdy byly v Rakousku – Uhersku vydány základní školské zákony) byly málotřídní školy nejpočetnějším školským typem (typickými školami vesnic). Vícetřídní školy byly pouze ve městech, na vesnicích existovaly především školy jednotřídní. Teprve nyní byla škola vymaněna z moci církve, počalo se vzdělávání učitelů ve školských ústavech. [19, s. 7] Ve stejném roce došlo k vydání tzv. **Hasnerova zákona**, který vedl k odbornění a zracionalizování škol. Díky učitelské české osvětě se dostala česká počáteční škola do popředí. [36, s. 20]

Rok poté (1870) byl vydán školní a vyučovací řád, který stanovil, že v jednotřídních školách, kde je více než padesát dětí, se mohou třídy rozdělit na dvě skupiny. V jednotlivých skupinách se mohlo vyučovat v rozdílné době, což bylo označeno jako tzv. dílná jednotřídní škola, která byla nouzovým stavem. Brzy se od ní začalo upouštět. [19, s. 23-24]

První světová válka (1914 – 1918) narušila zdánlivou vesnickou idylu i její dosavadní vývoj. Poválečný stav přivedl do vesnic krizi. Hromadný útěk zemědělských dělníků vyvolal neklid, porušil pevnost staletých tradic - mnohé zvyky, které charakterizovaly vesnici, začaly mizet a mizí dodnes. Vesnice se změnila po všech stránkách (politických, hospodářských, kulturních, společenských). Vlivem všech těchto událostí a hlavně nedostatkem finančních prostředků trpěly především školy. [17, s. 24]

Po vzniku Československé republiky v roce 1918 vykonaly školské orgány spoustu práce. Řešení bylo spatřováno ve **školské konsolidaci**, které však nenašlo u venkovského obyvatelstva kladnou odezvu. [36, s. 49-51] Tři roky poté (1922) vyšel tzv. **Malý školský zákon**, který zasáhl do života málotřídních škol tím, že vymezil počet žáků v obecných školách. [33, s. 19]

Již v roce 1932 se v Denveru usnesl Světový svaz pedagogických společností, že je potřeba poskytnout co nejlepší výchovu a vzdělání venkovské mládeži a současně jmenovat na venkovské školy jen ty učitele, kteří jsou dobře vzděláni a budou náležitě odměňováni. Cílem bylo umožnit mladým venkovanům vyšší (pro ně vhodné) vzdělání, které by bylo rozumně dosažitelné. Především co se týče vzdálenosti od jejich obydlí. [17, s. 11]

V roce 1933 byl poprvé v naší zemi **vymezen pojem málotřídní škola**. V té době se za ně považovaly ty školy, jež vyučovaly ve všech stupních v tzv. odděleních nebo běžích. [4, s. 3] Jednalo se o školy jednotřídní až čtyřtřídní s osmi ročníky či školy jednotřídní až trojtřídní s pěti ročníky. Pojem oddělení se týkal členění z hlediska metod a obsahu vyučování, nikoliv z hlediska organizace. [19, s. 5] O dva roky později (1935) byl vydán **Zákon o újezdních měšťanských školách**. Ten měl do určité míry odstranit špatný, neutěšený stav ve vzdělávání vesnické mládeže. Stanovoval proto povinnost chodit do měšťanské školy v obvodě, kde dítě žilo. Ovšem tento zákon neodpovídal požadavku jednotné školy, takže k radikálním nápravám školství na vesnici nakonec nedošlo. [19, s. 9]

Demokratický vývoj školství výrazně narušilo období německé okupace, kdy všechny české školy musely plně respektovat nařízení protektorátu, a byly vedeny německou administrativou. Teprve po skončení druhé světové války se začala odvíjet nová kapitola československého školství. [33, s. 22-23]

Ve třicátých letech minulého století se objevila výrazná kritika málotřídních škol. K jejich rušení došlo až v době komunismu. Tehdejší vláda ČSSR poté uznala, že se jednalo o neuvážený krok a rušení se mělo pozastavit. [61]

Teprve až léta 1945-1948 přinesla lepší pracovní podmínky na málotřídních školách, stejnou možnost výchovy a vzdělání vesnických i městských dětí. Došlo k velmi prudkému vývoji a zvýšily se nároky na vzdělání dětí. [19, s. 3] Po roce 1945 zmizela ve vzdělávání vesnických dětí rozpolcenost a diskriminace.

Vezmeme-li v potaz, že dříve bylo nutné překonávat cestu do školy pěšky, logicky síť málotřídních škol v naší republice byla hustá. Některé školy sídlily i jen pouhé dva kilometry od sebe. [17, s. 9] Musíme si uvědomit nejen dřívější stav komunikací, ale i fyzický stav dětí (byly mnohdy malé, tělesně slabé, nedoživené, špatně ošacené, obuté). I ony nemohly zůstat bez vzdělání a výchovy - proto došlo ke vzniku málotřídních škol. [17, s. 10] V roce 1947 došlo k vytvoření školské komise Odboru učitelů obecných škol ve svazu zaměstnanců školství a osvěty, která měla závěrečné slovo v problematice málotřídních škol. Školy malé a zbytečné (kterých bylo sice málo) nebyly podporovány a byly zrušeny. [17, s. 7]

O rok později (1948) došlo ke schválení **Zákona o jednotné škole** (tím byl zaveden jednotný školský systém v celé republice) a následnému důslednému postátnění školství. Žáci, kteří úspěšně dokončili 5. ročník (bylo jedno, jestli na vesnici nebo ve větších městech), povinně přecházeli na druhý stupeň základní všeobecné vzdělávací školy. Délka povinné

školní docházky se stanovila na 9 let. Všechny málotřídní školy byly plně organizované a platily pro ně stejné učební plány i stejné osnovy. [19, s. 11] Ve stejném roce byl vydán **Školský zákon**, který znamenal největší úspěch pro málotřídní školy. Snížil počet ročníků z osmi na pět a neobyčejně se zlepšily podmínky výchovy a vzdělávání dětí. Dále byl stanoven přesný počet (max. 30 dětí) na jednotřídní školu. Dle tohoto zákona se žáci od jedenácti let věku vzdělávali na druhém stupni plně organizovaných základních škol. Někteří autoři označují tento úspěch za dílčí, neboť byla vyžadována jednotota v cílech, úkolech, učivu pro všechny věkové kategorie prvního stupně školy základní. Jednotřídní škola tedy byla stále velkým problémem. Učit v jedné třídě dva ročníky bylo a je náročné, představme si však pět ročníků, kde bývalo i 130 dětí a učitelé pomáhal jen pomocník. Práce ve dvojtřídních školách byla logicky jednodušší. [19, s. 24-30]

V roce 1953 byl zaznamenán pokles málotřídních škol, i počet žáků chodících do těchto škol. [19, s. 8] O sedm let později (1960) byl vydán další **Školský zákon**, který rozčlenil základní školy na první (pětiletý) stupeň a druhý (čtyřletý) stupeň. A to z různých důvodů, které byly pedagogické, didaktické, organizační i psychologické. Málotřídní školy se dále rušily a začal dlouhodobý proces úpravy jejich sítě. [19, s. 31]

V 60. letech tvořily jednotřídní školy 26,6 % primárních škol. Většina obcí do 500 obyvatel vzala tyto školy na svá bedra. Tlak na jejich zrušení byl velký - mnoho z těchto jednotřídních škol mělo dānu výjimku v počtu vyučovaných žáků (kterých bylo méně než 20). Kvůli tomu byl tento typ škol považován za zastaralý, nevhodný, pedagogicky neúspěšný. Proces uzavírání málotřídních škol měl být ukončen do 80. let. [33, s. 25-27]

V letech 1976-1977 vyšla nová středisková koncepce. Změnilo se pojetí výuky zejména na prvním stupni základní školy a začalo se podle ní vyučovat. Zkrácením prvního stupně na čtyři roky se zjednodušila organizace málotřídek. Vrchol této koncepce byl zaznamenán v roce 1980. [33, s. 28] Po listopadové revoluci (1989) se změnilo mnohé. Většina málotřídních škol se začala rehabilitovat. Školy byly brány jako symboly demokracie a národních tradic, které byly komunismem zničeny. Tam, kde došlo k jejich zrušení, nebyly dostatečné finanční prostředky k znovuoživení [62]. Malým obcím byla dána znovu možnost stát se zřizovatelem školy. Řada z nich toho využila, stejně tak tomu bylo i v naší obci. Autorka ve své knize uvádí, že v letech 1990- 1996 vzniklo 308 základních škol. Přitom šlo většinou o obnovu neúplných či málotřídních škol. Rovněž byla zpět vrácena doba povinné školní docházky z 8 na 9 let. [33, s. 31]

Od 90. let se neustále diskutuje téma ekonomické efektivity málotřídních škol. I přesto, že obce v roli zřizovatelů se staly odpovědné za finanční situaci těchto škol. Stále jsou udělovány výjimky na nízký počet žáků. [33, s. 33] V současné době málotřídní školy tvrdě usilují o svou existenci, stejně jako venkov, který je vnímán jako periférie, musí usilovat o uspokojování vlastních potřeb. [33, s. 34] Jak jsem uvedla výše, je na zřizovatelích, jak dlouho jsou ochotni a schopni financovat málotřídní školy ze svých rozpočtů.

Vstupem ČR do Evropské unie (2004) se zvyšují nároky na vzdělávání dětí. Do popředí se opět dostává otázka málotřídních škol – jestli tyto školy opravdu poskytují stejnou příležitost ke vzdělávání a výchově jako plně organizované školy. [62]

Klíčovým střednědobým strategickým dokumentem pro rozvoj českého školství je tzv. **Bílá kniha – Národní program rozvoje vzdělávání**, která byla schválena vládou ČR v roce 2011. Explicitních zmínek o málotřídkách zde však nalezneme jen poskrovnu. [33, s. 38] MŠMT v rámci dlouhodobého záměru z roku 2005 chtělo věnovat finanční prostředky i na dva dílčí programy. Prvním programem mělo být *Zpřístupnění dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků málotřídním školám*. Druhým programem pak *Podpora řešení dopadu meziročního snížení počtu žáků*. O dva roky později (2007) však opět není pozornost málotřídkám věnována v dlouhodobém strategickém záměru MŠMT. Jejich rozvoji by však mohl napomoci strategický směr nazvaný *Rovnost příležitostí ve vzdělávání*, který zdůrazňuje realizaci tohoto principu v prostředí bezpečné školy. V něm mohou málotřídní školy plně vyhovět, neboť mohou podpořit nejen individuální potřeby žáků, ale i nabídnout bezpečí, hlavně díky sociálně, fyzicky malému prostředí školy, které je přehledné a umožňuje včasné odhalení nebo předcházení sociálně patologickým jevům. [33, s. 41-42] Evropský sociální fond v tomto dokumentu vyjadřuje příslib finanční podpory na rozšiřování funkcí škol v oblasti naplňování zájmových činností dětí a jejich volnočasových aktivit. Z předcházejícího textu je možné vyvodit dílčí závěr, že tvůrcům vzdělávací politiky je tato problematika částečně známa a svým způsobem se snaží málotřídní školy podpořit. [33, s. 32] V roce 2004 vešel v platnost nový **Školský zákon č. 561/2004 Sb.**, který do určité míry naplňuje vize Bílé knihy. [33, s. 35]

1.2 Specifika a organizace málotřídních škol

„Čemu navykneš své školáky za dobu, než opustí školu tvou, to s nimi půjde celý život...“

(Pamětnická)

Jak bylo uvedeno v předchozí kapitole, málotřídní školy mají za sebou složitý historický vývoj, ve kterém jsou odraženy proměny naší vyvíjející se společnosti.[36, s. 6-7] Minulost a přítomnost naší republiky však ukazuje, že plnily svůj úkol velmi dobře – nemůžeme vyvrátit fakt, že škola byla v některých případech kulturním střediskem obce a učitel kulturním činitelem vesnice. [17, s. 2] Vždy se snažily především o soulad s venkovem, přírodou, agrární kulturou, zvyky a tradicemi. [36, s. 6-7]

Jakékoliv organizace jsou zřizovány z prostého důvodu - aby plnily určité společensky významné úkoly a dosáhly společensky významných cílů. Ve škole je cílem řízení zrealizovat všemi možnými prostředky (hlavně pedagogickými) výchovně – vzdělávací úkoly. [9, s. 115] Pryč jsou ty časy, kdy budovala otrockou pasivitu, neodpovědnost žáků za své počínání, pouhou strnulou šablonu, mrtvý klid. Dnes jsme nuceni vychovávat zdatné jedince, kteří obstojí v náročném světě. [39, s. 5] Školy jsou obecně vnímány jako specifické organizace. Tato specifika jsou vidět ve všech významných aspektech školního života. [24, s. 14] Snaží se vychovávat ke svobodě, demokracii, k práci, odpovědnosti za vlastní činy. Dle mého názoru by se také měla zabývat základními lidskými morálními hodnotami, které se nám pomalu, ale jistě vytrácejí – současně se smyslem našeho bytí.

Organizace málotřídních škol

Za málotřídní školu se považuje ta škola, kde jsou učeni v jedné třídě žáci více než z jednoho ročníku – či ta škola, která má spojeny ve třídě všechny ročníky. [19, s. 5]

V ČR může být málotřídně organizován jen a pouze první stupeň základních škol. Kolik přesně jich v naší zemi je, není známé. Neboť od roku 2004 školská statistika tyto počty přestala zveřejňovat. Autoři ve své knize uvádějí, že k datu 30. 9. 2007 je u nás velmi zhruba 1400 málotřídních škol. [33, s. 11-13] Tyto školy jsou zejména v obcích do 1500 obyvatel, u větších obcí jde spíše o výjimky v řádu jednotek procent. [33, s. 68]

Dříve se venkovské školy s menším počtem tříd dělily na školy jednotřídní, dvojtřídní a při osmi ročnicích i trojtřídní. [4, s. 25] Petlák [22, s. 5] ve své knize uvádí následující definice:

Školy jednotřídní se vyznačují tím, že v jedné třídě se učí žáci dvou, tří nebo čtyř ročníků. Nejčastěji se jedná o první stupeň základní školy a vyučuje zde pouze jeden učitel. Ve dvoutřídních se žáci učí ve dvou třídách. Spojení do tříd může mít více variant. V Základní škole Suchohrdly u Miroslavi jsou například spojeny první a druhý ročník ve třídě jedné. Třetí, čtvrtý, pátý ve třídě druhé. Vyučují dva učitelé. Ve trojtřídní škole se logicky žáci učí ve třech třídách. Tento typ vyučování se velmi přibližuje vyučování v plně organizované škole. Dva ročníky se vyučují samostatně a jen dva ročníky jsou spojeny do jedné třídy. Vyučují tři učitelé.

Definice málotřídních škol

Definic popisujících málotřídky existuje velmi mnoho. Všechny však spějí ke stejnému závěru: Vomáčka [36, s. 54] ji definuje jako centrum, které významně ovlivňuje sociální dynamiku obce. Tupý [34, s. 17] uvádí, že představují různé úrovně organizovanosti nižšího stupně školy základní. Všechny úrovně málotřídek patří mezi školy tzv. **neplně organizované**, kde jsou žáci prvních až pátých ročníků. V jedné třídě se vyučují společně žáci minimálně dvou různých ročníků.

Příhoda [28, s. 6] poukazuje na důležitý fakt: ať jsou organizační možnosti obecného školství jakékoliv, musí se nechat vést demokratickou myšlenkou: musí být dána stejná příležitost ve vzdělání každému dítěti v naší republice. Čili málotřídní škola musí mít stejný vzdělávací obsah jako škola v městech. Rozdíl mezi nimi může být pouze organizační či metodický, ale v žádném případě nesmí být obsahový. Jeho druhou podstatnou myšlenkou je, že málotřídky nesmí být „zapomenutou popelkou“ našeho školství a neměly by být považovány za nedokonalý (odstrčený) školský útvar. Naopak - mají být školskou kategorií, která je rovnocenná jiným typům škol.

Málotřídní škola je dostatečně malé, ideální místo, které je přehledné pro první setkání dětí se systematickým vzděláním. [2]

Jednotřídní venkovská škola je zvláštní stabilní sociální jednotkou. Škola není jen pouhá budova, je to určitý sociální organismus, který si žije svým vlastním životem a vytváří si svá vnitřní pravidla nejen provozu, ale i mezilidských vztahů. [6, s. 119-122]

Výzkum *Životní strategie na venkově* (2005) přinesl důležité zjištění: málotřídky výrazně pomáhají rozvoji obce. 80 % respondentů tohoto výzkumu ji označilo za významnou sou-

část občanské vybavenosti, která zlepšuje kvalitu života na venkově. Málotřídka má pak výsadní postavení, neboť je to jediná škola v obci. [33, s. 125]

Specifika málotřídnic škol

Málotřídnic škola bývá pevně zakotvena ve svém lokálním prostředí. [36, s. 74] Z blízkého vztahu přírody a života lidí vzniká jistá **intimita** práce, výchovy. Proto i dnes se najdou učitelé, kteří rádi a dobrovolně půjdou působit na jednotřídnic školu, aby jí věnovali celé své životní úsilí. V tom tkví krása vyučování na málotřídnic školách. [17, s. 43]

Na malé vesnici není pochyb o tom, že se učitel významně podílí na kulturním a společenském životě. Vesnice potřebuje učitele, který ji bude mít rád, bude vytvářet vzájemné vztahy, prostředí této školy. To vše ovšem vyžaduje, aby učitel setrval na své pozici delší dobu. [19, s. 41] Tuto situaci velmi krásně popisuje motto: „*Jaký učitel, taková obec.*“ Tím je vyjádřen fakt, že jeho působení na škole je velmi intenzivní. [28, s. 7]

Učitelé málotřídnic se vždy vřazovali do sociálního prostředí jedince. To znamená, že se aktivně společně se žáky podíleli na **udržování vesnických tradic**. Byli přátelští, milí nejen vůči žákům a rodičům, ale i vůči ostatním lidem z vesnice, docházelo k jisté spolupráci mezi školami. [36, s. 24] Po celá staletí byl život na vesnici spojován nejen s přírodou (jejím během- jaro, léto, podzim, zima), nýbrž i s tradicemi, typickými poutěmi, posvícenými, trhy, jarmarky. I v současnosti by mělo jejím posláním být - nadále tyto akce udržovat. Přispět k tomu, aby člověk (myšleno vesnický člověk) nežil jen a pouze v toku řeky času, v ustaraných všedních dnech. Ale aby se pozastavil a položil si otázku - kam bude směřovat jeho bytí. [36, s. 74-75]

Výše popsané se z vesnic vytrácí. Což je ovlivněno, dle mého názoru, dvěma podstatnými faktory. Prvním je: pedagogický personál, který nežije v dané obci. Do školy denně dojíždí. Udělá si svoji práci a odjíždí domů. Zapojování se do místních tradic zde víceméně není, obzvláště co se týče víkendových akcí, kdy zde pedagogové vůbec nejsou. Škola v Suchohrdlech u Miroslavi si vytvořila své vlastní tradice, které realizuje během pracovních dní, o víkendech nikdy. Od učitelů málotřídnic se však očekává, že jejich práce neskončí výukou, nýbrž budou ochotni udělat něco pro děti nebo pro obec i po vyučování. [33, s. 130]

Jak jsem popsala v úvodu své diplomové práce, je nutno poznamenat, že celkově stav venkovských tradic není na dobré úrovni. Druhým faktorem je, že chybí aktivní lidé, kteří by

chtěli něco takového ve svém volném čase dělat (jestli tedy nějaký volný čas mají). Tento problém se ovšem netýká pouze obce Suchohrdly u Miroslavi, ale i širokého okolí. Jedná se o velmi varující fakt, na který by bylo zapotřebí provést výzkum v rámci jiné diplomové práce. A přátelská vzájemnost, spolupráce mezi jinými školami? Těžko o ní mluvit, když se především jedná o konkurenční boj mezi jednotlivými školami, o udržení se na stávajícím trhu.

Dříve na málotřídkách vyučovali hlavně muži, díky **feminizaci** však začalo přibývat žen. Troufám si, říci, že v současné době je situace zcela opačná – učí více žen než mužů (obzvláště na těchto školách). V místní škole je pedagogický i nepedagogický personál složen pouze ze žen. Dle mého názoru mužská složka zde velmi citelně chybí.

Mezi další specifika patří: **přímé vyučování, nepřímé vyučování a samostatná práce žáků**. Všechny, ačkoliv každá jiným způsobem, vedou ke stejným základním vyučovacím úkolům. Samostatná práce žáků (během které se učitel věnuje jinému ročníku) je nedílnou součástí přímé výuky, má velký výchovný význam. Rozvíjí jejich myšlení, aktivitu, iniciativu, kreativitu, vynalézavost, vytrvalost, pracovní úsilí, tvořivost, zájem, vzájemnou toleranci, vede děti k cílevědomé práci, k překonávání překážek a co především – k uvědomělé kázni. Ovšem musí být jasně určena, kontrolována, pravidelně hodnocena. [19, s. 72-73] Krásně ji vystihuje motto: „*Pomoz mi, abych to udělal sám.*“ [22, s. 60].

Je zapotřebí střídat různé **druhy samostatné práce** proto, aby se vyučování nestalo fádáním, aby děti nebyly demotivovány. Učitel musí brát v úvahu jejich individuální vývoj. Některým dětem nevyhovuje písemný druh práce, jiným ústní. Problémy jsou obvykle spojovány se soustředěním se na danou práci. Z praxe samostatnou činnost zvládají lépe žáci, kteří navštěvovali málotřídku.

Pro lepší přehlednost uvádím druhy samostatné práce:

1. **Ústní:** má zpravidla charakter tichého čtení, může být spojena s písemnou (např. podtrhováním). Je směřována k tomu, aby se žák dopředu připravil na přímou vyučovací činnost.
2. **Písemná:** je nejčastěji používaná forma samostatné práce. Učitel se během této činnosti může věnovat jinému ročníku. A žáci tím neruší další ročníky.
3. **Praktická:** je velmi důležitá, neboť spojuje praktické a teoretické poznávání. [22, s. 44-45]

Velmi důležitá, **náročná je příprava pedagoga na vyučování**. Ta má zajistit cílevědomost, plnou výkonnost a uvědomělost práce žáků. [4, s. 181] Pamětnická [20, s. 9] uvádí, že by se nemělo učit jenom předepsaným předmětům, ale „*všemu, co život činí životem*“.

Práce s jedním ročníkem ve velkých školách je zajisté jednodušší než práce v málotřídkách. Řečeno obrazně zde třicet dětí dělá jednu a tu samou aktivitu. Kdežto při spojených ročnících je práce složitější, obtížnější - učitel musí účelně, efektivně spojovat předměty, správně rozvrhnout samostatnou práci žáků. Stejně tak přihlížet k obsahu učiva a připravenosti. [11, s. 6-7] Mezi nejdůležitější specifika málotřídních škol patří samostatná práce žáků.

Jiným podstatným specifíkem je také to, jaké je **klima v pedagogickém kolektivu**. To pak působí na ostatní. Kolektiv tvoří celkovou atmosféru školy, kterou lze cítit při pobytu v ní a v jejím blízkém okolí.

Počet pracovníků na málotřídních školách je **velmi omezen**. Součástí kolektivu by měly být důležité faktory: přátelské vztahy, pedagogický optimismus, angažovanost pro skupinu. [9, s. 59] Obzvláště pak u ředitele školy (přicházejícího denně do styku s mnoha lidmi - rodiči, pedagogy, žáky, prarodiči, ostatními nejen ze školy, ale i odjinud). Styk s lidmi a komunikace jsou jeho každodenní součástí práce. Jeho pozice (mající mnoho funkcí) vytváří u návštěvníků školy jistá očekávání. Proto vlídná atmosféra, úsměv na tváři, dobrá nálada, zdvořilá slova – to vše by měla obsahovat každá komunikace ředitele s jiným člověkem. Nejen on, ale i ostatní pedagogové by měli být odborníky na jednání s lidmi. Nikdy by se neměli dopustit hrubých chyb – jakou je například nerespektování komunikačního partnera, protože pak ředitel nepůsobí jako zaneprázdněný pracovník, ale spíše jako nevychovaný člověk. [9, s. 173] V malé obci je tento fakt zvláště citlivě sledován, vnímán, často kritizován. Ředitel i jeho pracovníci tím navenek svoji školu reprezentují.

1.3 Výhody a nevýhody málotřídních škol

O výhodách i nevýhodách málotřídních škol bylo již napsáno mnoho diplomových prací. Proto bych se ráda o nich zmínila pouze okrajově - dílčí součástí mého výzkumu jsou otázky zaměřené na tuto problematiku. Příhoda [28, s. 7] upozornil na to, že je třeba se dívat více dopředu a nevidět pouze negativa málotřídních škol, protože mají i svá pozitiva. Za ně považuje: **hloubku vyučovacího pochodu, sociální uzavřenost, intimitu, dostatek příležitostí k samostatnému vývoji dětské povahy, kulturní funkci v obci**.

Praxe potvrzuje, že žáci málotřídek se dobře uplatňují na školách druhého stupně - jejich dovednosti, chování, zájem nijak nezaostávají za žáky ze škol plně organizovaných. [22, s. 3]

Mezi minulostí a současnou dobou je velký rozdíl především v sociálních poměrech dětí. Bída zemědělských dělníků, malých rolníků, dvorské čeledi (jejich děti na tom byly nej-
hůře) ztěžovala působení učitele v dřívějších dobách. Třídy byly přeplněny hladovými, málo oblečenými dětmi. Těžko si dokážeme představit, v jakých podmínkách a nesnázích museli tehdejší učitelé pracovat. Naštěstí se materiální i společenská úroveň vesnic a jejich škol zvýšila natolik, že rozdíly ve vzdělávání mezi městem a vesnicí patří opravdu minulosti. [19, s. 22-23]

Výhody i nevýhody málotřídních škol jsou vnímány různě. Co jeden člověk vnímá jako výhodu, jiný vnímá naopak. Postoje a vztahy k místním školám se pohybují v širokém spektru. Jde tedy hlavně o subjektivní hodnocení, což dokazuje i výzkum této diplomové práce. Lze říci, že můžeme rozčlenit dvě skupiny: obhájce a odpůrce málotřídních škol. Do určité míry se obyvatelé obcí identifikují s osudem jejich školy. Na mnoho z nich působí to, že do ní sami chodili. [33, s. 88] Záleží na tom, jaké stopy (zda pozitivní, či negativní) v nich pobyt v této instituci zanechal. Většina z nich chce dát dětem jen to nejlepší - to, co je nejlepší, posuzují na základě svých předešlých zkušeností.

Odpůrci uvádějí nejčastěji následující **nevýhody**:

- **Boj s časem** (jeho nedostatek na přímou výuku).
- **Nekvalitní personál** (měli by zde pracovat co nejzkušenější učitelé, kteří musí zvládnout stejnou látku jako v jiné škole dva nebo tři pedagogové).
- **Časově náročná příprava na vyučování** (doma, před vyučováním, opravy po výuce).
- **Nedostatečné vybavení** (pomůcky, vybavení tříd, sociální zázemí, pracovny pro nepřímé vyučování).
- **Vyučování všem předmětům** (i těm, na které pedagog nemá nadání - například zpěv).
- **Smišený kolektiv** (přizpůsobování dětem různého věku).
- **Finanční situace** (která je většinou špatná). [17, s. 13-14]

Stejnému problému se ve své knize věnuje i Trnková [33, s. 169]. Uvádí: největším problémem málotřídek je poměrně nízká odborná kvalifikovanost učitelů (někteří nemají odbornou nebo pedagogickou kvalifikaci). Kvalifikovaní pedagogové nemají o tato volná místa zájem. Příhoda [28, s. 8] jako jedinou vadu vnímá nedostatek času a jeho rozbití – kdy se učitel stává pouze dirigentem činností, trvající krátkou dobu - je jím neustále ovládan. Leží na něm nelehký úkol - aby jej co nejlépe využil.

Jiní kritici považují tyto školy za **neefektivní** (nesou materiálně i finančně vysoké náklady). Co se týče edukační roviny, bývá **zpochybňována úroveň znalostí žáků**. [2]

Obhájci uvádí následující **výhody**:

- **Intimní vztah** (mezi školou a rodinou).
- **Přirozené poznání dítěte** (není vytrženo ze svého světa, škola mu nebere dětství).
- **Malé kolektivní dětské společenství**.
- **Přirozenou nenásilnou kázeň**.
- **Samostatnou práci, vytrvalost, tvořivost, toleranci žáků**.
- **Učitelova znalost poměrů žáků a jejich rodin** (sociálních, zdravotních, finančních).
- **Učitel zná několik generací** (tudíž ví, co v dětech je, co od nich může očekávat. Může být několik let jejich rádcem, kamarádem). [17, s. 14-16]

Na tuto výhodu upozorňuje ve své knize Musil [19, s. 159-163]: učitel zná velmi dobře své žáky. Tím, že je s nimi několik let, zná jejich rodinné prostředí, vesnici, životní poměry. Což může významně napomoci jeho práci. Ovšem i žáci navzájem se velmi dobře znají. Všichni budí dojem dobře uspořádané rodiny, ve které každý zná svou roli, úkoly, práci. Panuje zde vnitřní ukázněnost. Každý z nich má pořádek co dělat a jejich společný život plyne bez zásadních výkyvů v chování k lidem i k věcem.

Mezi **další** často uváděné **výhody** patří tyto:

- Jsou zde **méně časté kázeňské problémy**.
- Jsou zde **dobré učební výsledky**.
- **Učitel se může dítěti skutečně věnovat**.

- Děti **nemusí** hned na začátku školní docházky **dojíždět** (Dojíždění je v očích zastánců spojeno s nebezpečím, se sociálními riziky, větší únavou dětí a větším ohrožením nemocemi). Noth (1987) [in 33, s. 87]

1.4 Základní a mateřská škola Suchohrdly u Miroslavi, p. o.

Škola je definována jako specifická činnost, jež je zpravidla vykonávána určitou právnickou osobou. Spočívá v uskutečňování vzdělávacích programů uvedených v § 3 Školského zákona (dle rámcového a školního vzdělávacího programu). Obsah, kvalita a výstupy vzdělávání jsou tedy garantovány státem. [12, s. 27-28]

Charakteristika školy

Název:	Základní a Mateřská škola Suchohrdly u Miroslavi
Adresa:	Suchohrdly u Miroslavi 120, 671 72
Právní forma:	Příspěvková organizace
Zřizovatel:	Obec Suchohrdly u Miroslavi
Organizace školy:	Ředitelka: Mgr. Y. S. Vedoucí MŠ: M. H. Odpolední učitelka MŠ: P. N. Vedoucí ŠJ: O. S. Vedoucí ŠD: Mgr. Š. CH. Školnice: J. S. Učitelka ZŠ: Mgr. D. P.

Jak bylo uvedeno výše: Základní a mateřská škola Suchohrdly u Miroslavi je příspěvkovou organizací. Vykonává činnost málotřídní školy s prvním stupněm (dále „škola“), mateřské školy (dále „školka“), školní družiny (dále „družina“) a školní jídelny (dále „jídelna“). [60]

Školský zákon č. 561/2004 Sb. ve svém § č. 8 uvádí právní postavení škol a školských zařízení. Kraj, obec, svazek obcí je zřizuje jako školské právnické osoby nebo příspěvkové organizace (dle zvláštního právního předpisu). [55]

Dříve měly málotřídní školy v českých krajích sice dostatek učeben, ale mnohdy byly nevhodně umístěny ve vesnici, v budovách, které byly vlhkem promáčeny, s malými okny a tmavými místnostmi. Tyto nedostatky jsou v dnešní době naštěstí nepřijatelné. [19, s. 20-21] Doposud jsou však v jisté nevýhodě, co se týče vybavení tělocvičen, umýváren, šaten,

pracoven, pomůckami. Materiální podmínky jednotlivých vesnických škol jsou rozdílné (po různých stránkách specifické pro vesnici). Je možné je rozdělit do tří skupin: první tvoří stálé přírodní a materiální prostředí vesnice (ve které dítě vyrůstá), druhou materiální péče v rodině a třetí vybavení školy. [19, s. 18]

V současné době (od srpna 2013) probíhá rekonstrukce stávající školy včetně přístavby tří objektů – mateřská škola, školní jídelna a tělocvična. Mateřská škola a jídelna sídlily na druhém konci obce vedle kostela sv. Markéty. Tento objekt patřil farnosti a existují historické zmínky, že v jejím okolí býval hřbitov. Jde o velmi starou budovu, která nevyhovovala hygienickým podmínkám. Do konce roku 2012 byla škole udělena výjimka Krajské hygienické stanice. Obec tedy stála před rozhodnutím, zda tuto starou budovu zrekonstruuje, postaví novou školku nebo ji úplně zruší. Na základě „suchohrdelských setkání“ bylo za pomoci rodičů rozhodnuto o přístavbě nové školky ke stávající budově školy (viz obr. A. 1).

Od 1. dubna 2014 je nová školka plně funkční a pokračuje se v dalších přístavbách – školní jídelny a tělocvičny. Díky tomu má počet dětí v mateřské škole vzrůstající tendenci. Od roku 2012 je navýšena kapacita na 28 dětí, tedy je naplněna na 100 %.

Kapacita v ZŠ k 1. 9. 2014 je naplněna na 57 %. Celkem je zapsáno 16 žáků: první ročník má 3 žáky, druhý 3 žáky, třetí 4 žáky, čtvrtý 5 žáků, pátý 1 žáka. Škola nevykazuje žádného žáka se speciálními vzdělávacími potřebami. V loňském roce byla kapacita ZŠ naplněna na 67 %. K 1. 9. 2013 bylo do školy zapsáno 18 žáků – první ročník měl 5 žáků, druhý 4 žáky, třetí 5 žáků, čtvrtý 1 žáka, pátý – 3 žáky. Čili je patrné, že v letošním opět došlo k úbytku žáků – jejich počet má klesající tendenci. Dva žáci z „loňské první třídy“ během prázdnin odešli do spádové Miroslavi. I pro letošní rok byla škole udělena výjimka o nejmenším možném počtu žáků.

§ 4 vyhlášky č.48/2005 uvádí počty žáků na třídu. [57] Nejvyšším počtem žáků na jednu třídu je 30. Je zde uvedena také možnost stanovení nejmenšího počtu žáků v průměru na jednu třídu. Škola I. stupně tvořená:

- Jednou třídou má nejméně 10 žáků na třídu.
- Dvěma třídami má nejméně 12 žáků na třídu.
- Třemi třídami má nejméně 14 žáků na třídu.
- Čtyřmi a více třídami má nejméně 15 žáků na třídu.

Již na první pohled do tohoto zákona a předešlého odstavce je jasné, že málotřídní školy (obzvláště ta naše) se do těchto počtů nevtěsnají. Stanovení výjimky o nejnižším možném počtu zřizovatelem bylo více než nutné. Existenci školy v určité lokalitě podmiňuje především demografická struktura obyvatel a nezbytným předpokladem je dostatečné množství dětí. [33, str. 112] Obec Suchohrdly u Miroslavi má k datu 17. 9. 2014 - 491 obyvatel. Z toho 420 dospělých a 71 dětí (ve věku do 18 let). Místní zastupitelstvo nabízí nová stavební místa a stará se o rozvoj obce tak, aby zde bylo co nejvíce mladých rodin s malými dětmi. [čerpáno z Obecního úřadu Suchohrdly u Miroslavi, nepublikováno]

§ 5 vyhlášky č. 48/2005 pak uvádí, že nelze spojovat ročníky II. stupně, ale také I. a II. stupně. Ročníky I. stupně lze do jedné třídy zařadit. [57]

V § 44 Školského zákona jsou uvedeny **cíle základního vzdělávání**, vedoucí k tomu, aby si žáci osvojili potřebné strategie učení a na tomto základě byli motivováni k celoživotnímu učení. Žáci se učí:

- Tvořivě myslet.
- Spolupracovat.
- Komunikovat účelně.
- Řešit problémy (přiměřené jejich věku).
- Vytvářet hodnoty.
- Chránit životní prostředí.
- Chránit své (psychické i fyzické) zdraví.
- Poznávat své schopnosti, možnosti, uplatňovat je ve své životní dráze.
- Být ohleduplní a tolerantní k jiným lidem, odlišným kulturám, duchovním hodnotám. [12, s. 215]

Cíle předškolního vzdělávání dle § 33 školského zákona jsou následující:

- Podporovat rozvoj osobnosti dítěte předškolního věku.
- Podílet se na jeho zdravém, rozumovém, tělesném, citovém rozvoji.
- Podílet se na osvojení základních pravidel chování, lidských hodnot, mezilidských vztahů.
- Vytvářet základní předpoklady pro pokračování ve vzdělávání.

- Pomáhat vyrovnávat nerovnoměrnosti vývoje dětí před vstupem do základního vzdělávání.
- Poskytovat speciálně pedagogickou péči pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami. [12, s. 176]

Mateřská škola Suchohrdly u Miroslavi

Předškolní vzdělávání je zpravidla organizováno pro děti ve věku od tří do šesti let. [12, s. 176] Výchovně – vzdělávací proces: děti se zde vzdělávají podle Školního vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání (dále jen ŠVP PV), respektujícího Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (dále RVP PV), v souladu se zákonem č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (Školský zákon). Nese název: „*Podzim, zima, jaro, léto, bude prima, zvládneme to.*“ Základní vzdělávací nabídku doplňují projekty: „*Zdravé zuby*“, „*Mrkvička*“, „*Barevný týden*“, „*Naše nožičky jdou na zelenou*“, „*Kuliferdova školka*“, „*Nadace ČEZ oranžové hřiště*“. Mateřská škola je školou jednotřídní s celodenním provozem – od 6:45 do 15:45 hodin. Od roku 2003 je součástí Základní školy Suchohrdly u Miroslavi. Materiální podmínky: pro realizaci ŠVP PV jsou díky nové přístavbě velmi dobré. Zázemí herny je nové, herna slouží zároveň jako ložnice. Stejně tak sociální zařízení je nově postavené, plně vyhovující hygienickým normám. [59] (viz. Obr. A. 2)

Základní škola Suchohrdly u Miroslavi

Vizi a poslání školy naznačuje její motto: „*Každé dítě má nějaký talent: posláním školy je ho najít a pomoci rozvinout.*“ Škola má v současné době stanoveny následující cíle:

- Chce být dobrou školou pro všechny žáky.
- Chce být místem setkávání, živé diskuse.
- Chce být přirozeným centrem obce.
- Chce být hezká, sympatická, přátelská pro malé i velké. [60]

Výuka ve škole je organizována ve dvou třídách, v první třídě jsou žáci prvního, druhého ročníku – vyučuje ředitelka Mgr. Y. S. Ve druhé třídě jsou žáci třetího, čtvrtého, pátého ročníku – vyučuje učitelka Mgr. D. P. Čím více ročníků je spojených ve třídě, tím složitější

je učitelova práce. [19, s. 33] Od září 2007 je výuka realizována podle Školního vzdělávacího programu pro základní vzdělávání (dále jen „ŠVP ZV“) s motivačním názvem „*Ke vzdělávání dojde každé dítě svou cestou*“ v souladu s RVP ZV. Kromě této základní vzdělávací nabídky je škola zapojena do různých projektů: „*EU peníze školám*“, „*Ovoce do škol*“ či „*Naše nožičky jdou na zelenou*“.

Materiální podmínky pro realizaci ŠVP ZV jsou dle zprávy České školní inspekce z roku 2011 velmi dobré. Škola je nadstandardně vybavena informačními, komunikačními technologiemi, interaktivní tabulí. Pro prezentaci škola využívá digitální fotoaparát, scanner, webové stránky. Pro vzdělávání žáků má dostatek učebnic, pracovních sešitů, pomůcek, učební a pedagogické literatury. [41] Co se týče personálních podmínek, jak jsem uvedla výše: chod obou zařízení zajišťuje 7 zaměstnanců v jednotném zastoupení ženského pohlaví ve věkovém složení od 30 do 55 let. Z toho pět žen jsou pedagogickými pracovníci. Čtyři splňují kvalifikační předpoklady podle zákona č. 563/ 2004 Sb., o pedagogických pracovnících. [41] Finanční podmínky: škola využívá finančních prostředků ze státního rozpočtu, z prostředků vypisovaných MŠMT, příspěvku zřizovatele na provoz. V roce 2011 čerpala prostředky z operačního programu Vzdělávání pro konkurenceschopnost v rámci projektu „EU peníze školám“. Dále čerpala prostředky z projektu Nadace partnerství. Jak je z výše uvedené charakteristiky patrné – personální, materiální, finanční podmínky jsou na dobré úrovni. Někteří rodiče však mají utkvělou představu, že dobré vzdělání může jejich dětem dát pouze městská škola. Kvůli problémům, se kterými se venkovské školy potýkají, nemají snadný život – nízký počet žáků souvisí především s finančními problémy. Ne vždy zřizovatel chce – nebo spíše může, zajistit dostačující materiální záze-
mí. [61] A rodiče jsou bez pochyby těmi nejdůležitějšími aktéry místní vzdělávací politiky – na nich je rozhodnutí, zda děti pošlou do místní školy. [33, s. 87]

Základní a mateřská škola Suchohrdly u Miroslavi, p. o. každoročně také organizuje:

- Plavecký výcvik v rozsahu 10 lekcí.
- Pobyt v lanovém centru Březová.
- Volnočasové aktivity (ve spolupráci s komunitní školou).
- Vydává žakovský časopis Tulipánek.
- Tradiční akce pro děti a rodiče (například: Dýniáda, Drakiáda, Vánoční jarmark, Vánoční pečení se seniory, Velikonoční vajíčko).

Volnočasové aktivity školy v době školní docházky odkrývají a upevňují zájmy dětí. Vytvářejí pozitivní vztah nejen k těmto aktivitám, ale i k budoucí profesi a celému životu. [8, s. 67]

Velmi důležitým strategickým materiálem pro další rozvoj **je koncepce rozvoje školy**. Je to záměr, plán, který má ředitel na určité časové období – zpravidla na 4 až 10 let – slouží k efektivnímu využití potenciálu školy. [5] Toto strategické plánování zajišťuje, že se věci nedějí náhodně, ale podle naplánovaných kroků – staví mosty mezi tím, kde škola současně je a kam chce dojít. [31]

Pro plánování se často uvádějí čtyři nejdůležitější oblasti, ovlivňující dosažení jednotlivých cílů: ekonomická, materiálně - technická, organizační, výchovně – vzdělávací, personální.

Metodika pro tvorbu koncepce školy je následující:

- ✓ Analýza současného stavu (Kde jsme?).
- ✓ Prognóza (Kam jdeme?).
- ✓ Stanovení cílů (Co udělat, aby se to podařilo).
- ✓ Stanovení konkrétních kritérií (Postupujeme správně?).
- ✓ Plán úkolů (Plníme skutečně každodenní úkoly?). [31]

Ke stanovení prognózy je velmi důležité stanovit si vize, poslání a cíle, které jsou nedílnou součástí efektivního řízení školy:

- Představa (vize) - je vyjádřením smyslu a hodnot, o které škole jde.
- Poslání - vymezuje účel, hlavní směr aktivit školy.
- Obecné cíle – rozvíjejí v jednotlivých oblastech činnosti školy do omezeného počtu cílových záměrů.
- Konkrétní cíle – jsou stanoveny pro menší útvary školy. Musí být měřitelné, relevantní, časově limitované. [Davies, 1992 in 31]

2 KOMUNITNÍ ŠKOLA

„Když dva dělají totéž, neznamená to, že je to totéž...“ (Polechová)

2.1 Historie a současnost komunitních škol

Historie komunitních škol není tak pestrá jako historie škol málotřídnicích, jedná se o poměrně novodobou záležitost. Komunitní vzdělávání je u nás rozvíjeno zhruba 10 let. Situace je taková, že se v posledních letech stále více hovoří o komunitním a celoživotním vzdělávání. Ovšem v ČR neexistuje jednotný model komunitních škol a jejich náplň je vykládána různě. Jsou i takové situace, kdy malé školy naplňují koncept škol komunitních, ale jako komunitní se nenazývají. Fungují tak přirozeně, jako to bylo v historii.

Komunitní školy mají velkou tradici zejména v Spojených státech amerických, ale rozšířeny jsou i ve Velké Británii, Polsku, Ukrajině a jiných evropských státech (viz kapitola 3.2). Ve své bakalářské práci jsem seznámila čtenáře se dvěma institucemi, které se věnují konceptu komunitních škol v České republice: Nová škola, o. p. s. a Národní síť venkovských komunitních škol se sídlem v Borech, o. s. (dále jen NSVKŠ). Ačkoliv je jejich cíl stejný, bohužel se v základních bodech rozdělují. S jistou nadsázkou se dá říci, že si vzájemně konkurují. Dle mého názoru je to velká škoda, protože jejich myšlenky a celoživotní práce jsou pro naši republiku velmi důležité.

Uvedu – li stručné charakteristiky jednotlivých organizací:

Nová škola, o. p. s. (dále jen NŠ) spolupracovala s místopředsedou Společnosti pro jazyky Mgr. et Bc. Markem Lauermannem (dále Mgr. M. L.), který je velmi významnou osobností naší republiky, zabývající se dlouhodobě touto problematikou. Působil rovněž jako koordinátor Ověřování standardů komunitních škol. Zmiňuje, že komunitní školy nejsou v české legislativě zmíněny a nemají systémovou podporu. [48] Spolupracuje s velmi důležitými lidmi ze zahraničí i naší republiky, kteří do šíření myšlenky komunitních škol již vložili mnoho poctivé práce (viz kapitola 3.2 a 3.3). Dalo by se říci, že je to jejich celoživotním posláním. Spolupráce NŠ a místopředsedy Mgr. M. L. přinesla jeden podstatný výsledek. V roce 2005 vytvořila knihu *Standardy kvality v komunitních centrech*. Díky působnosti NŠ byly tyto snahy zpočátku zaměřeny na lokality, ve kterých žijí děti ze znevýhodněného sociálního prostředí. V roce 2003 vznikla **Liga komunitních škol**, která byla zaměřena především na romské děti. Díky tomu byla myšlenka komunitních škol uskutečňována pře-

devším ve městech, v městských lokalitách s vysokou koncentrací romského etnika, nikoliv na venkově. [33, s. 134]

Jak jsem uvedla dříve, mým názorem je, že i venkov je sociálně a kulturně znevýhodněné prostředí.

Ve stejném roce (2005) vznikla iniciativa zaměřena na podporu rozvoje venkova **Asociace venkovských komunitních škol**, která měla za cíl podpořit celoživotní vzdělávání ve venkovských obcích. Tato asociace se v současné době jmenuje **NSVKŠ**. Je spolutvůrcem mezinárodního projektu „*Neziskové venkovské komunitní školy – centra místního partnerství*“ v letech 2009- 2012 [33, str. 133] či projektu „*Transfer know – how aneb budování mezisektorového partnerství*“, ve kterém bylo v roce 2010 proškoleny 65 obecních koordinátorů celoživotního vzdělávání – včetně mne. Dalšími projekty, které pořádají, jsou například:

- ✓ „*Pojďme se učit v naší komunitní škole!*“
- ✓ „*Evropská venkovská síť pro komunitní vzdělávání na podporu místní ekonomiky*“
- ✓ „*Venkovská síť dalšího vzdělávání na Vysočině s využitím VKŠ 2010*“
- ✓ „*Rovné příležitosti ve venkovských místních partnerstvích*“
- ✓ E-learningové kurzy: „*Jak založit a udržet venkovskou komunitní školu*“ [42]

Ačkoliv obě tyto instituce začaly působit a rozvíjet myšlenku komunitních škol současně, jejich cesta se rozdělila. Obě pojímají tuto problematiku z jiných úhlů.

NSVKŠ má následující definici venkovské komunitní školy (dále jen VKŠ): je to vzdělávací zařízení, které sídlí a provozuje svoji činnost v obci do pěti tisíc obyvatel. Splňuje pět předpokladů:

- ✓ Právní forma VKŠ může být následující:
 - a) nestátní nezisková organizace (občanské sdružení dle zákona 83/1990 Sb.),
 - b) obecně prospěšná činnost,
 - c) prospěšná organizace obce,
 - d) vedlejší hospodářská činnost v rámci základní školy v obci.

- ✓ Poskytuje nějakou formou základní celoživotní vzdělávání, které je přístupné všem dospělým obyvatelům přímo v obci.
- ✓ Sídlí a působí v jedné obci (nebo umožňuje vzdělání občanům ze spádových obcí, kde školu nemají).
- ✓ Někakou formou se podílí na obecních rozvojových aktivitách, komunitním životě obce.
- ✓ Má samostatné rozpočtové oddělení, je řízena s respektováním principů financování a dlouhodobého ohrožení. [43]

Na rozdíl od této definice místopředseda Mgr. M. L. uvádí, že **každá škola může být školou komunitní** a zapojovat se do života lidí. Je jedno, jestli je to škola městská či venkovská. A že je nesmyslné rozdělovat tyto školy, jako to dělá NSVKŠ. [50]

V letech 2004 – 2006 pak díky vstupu naší země do EU začala být realizována evropská iniciativa LEADER (v gesci MZ ČR) s cílem zlepšení kvality života na venkově. Dále pak Národní rozvojový plán ČR (OPRV a OPRLZ), Společný regionální program (MMR ČR), který podporoval projekty ve prospěch regionů. Součástí byla podpora komunitního vzdělávání ve školách i na venkově. [33, s. 134]

V současné době, období 2007- 2013, je existence komunitních škol podporována OPRV. Jeho součástí je rozvoj vzdělanosti venkovského obyvatelstva. [33, s. 134]

Jaká však bude budoucnost a ze kterých programů bude podporována v následujících letech, nevíme. Nabízí se jedna možnost, kdy bude využita podpora místních akčních skupin (dále jen MAS), které v současné době zpracovávají strategie na další funkční období v letech 2015 -2020. I jejich budoucnost však není jistá.

MAS je nezávislým společenstvím: občanů, soukromé podnikatelské sféry, veřejné správy (institucí veřejné moci, svazků obcí a obcí), neziskových organizací k politickému rozhodování. Spolupracuje na rozvoji zemědělství a venkova. Získává finanční podporu z EU a národních programů pro svůj region. Především metodou LEADER, která je založena na principu zdola - nahoru. Jejím cílem je zlepšování kvality života, životního prostředí na venkově. Aktivní získávání a rozdělování dotačních prostředků je jedním z jejích nástrojů. V okrese Znojmo působí MAS Znojemské vinařství, z. s. Česká republika má Národní síť místních akčních skupin (dále jen NS MAS ČR), které tyto MAS sdružuje. [53]

2.2 Koncepty komunitních škol a celoživotního učení

Jak jsem uvedla v předchozí kapitole, komunitnímu vzdělávání a komunitním školám (jako jedna z mnoha možných institucí) se v současné době připisuje velký význam. Mohly by být nositeli tolik potřebných sociálních změn. [14, s. 119]

Doporučení prezentovaná v Bílé knize (2001) významně přispěla k jejich rozvoji. Tento dokument charakterizuje komunitní školu jako otevřenou instituci pro děti, rodiče, obec. Upozorňuje na možnost jejího fungování jako vzdělávacího, výchovného a kulturního centra v obci. [33, s. 133] Tento typ vzdělávání by si měl dát dva úkoly: prvním je - jak by mělo vypadat vzdělávání, které odpovídá potřebám komunity (o které má komunita zájem). Druhým pak – jak zajistit přístup ke vzdělávání. [13, s. 90] Ve školách jako takových probíhá sociální učení spojené se životem. [14, s. 119]

Nyní je zapotřebí definovat si pojem komunita: je to malá skupina lidí, spojená emocemi, neformálními vztahy, vzájemnou pomocí, komunikací, mající podobné zájmy a vidění světa. [14, s. 119]

Koncept komunitních škol

Koncept komunitních škol MŠMT považuje za přínosný. Do dalších let slibuje finanční podporu. [54] Neumajer uvádí, že komunitní vzdělávání je proces, který zapojuje všechny lidi (bez rozdílu věku) do života především tak, že uspokojuje jejich kulturní, sociální, vzdělávací a rekreační potřeby. Komunitní školy pak provozují vzdělávání za pomoci zapojení této komunity. [58] Budeme-li nyní vymezovat definice komunitních škol, existuje jich mnoho, ovšem všechny se svým způsobem shodují v základních parametrech. Kraus uvádí podobnou definici: komunitní škola působí jako přirozené a veřejné centrum dané komunity – vycházející vstříc jeho kulturním, společenským, duchovním, potřebám. Dává další možnosti osobního a sociálního rozvoje. [14, s. 139-140]

Vik [35, s. 8] ve své knize uvádí rozdíly mezi komunitní a tradiční školou. Komunitní:

- Uskutečňuje a rozvíjí nápady, vzniklé v dané komunitě.
- Adekvátně reaguje na její potřeby.
- Nabízí své prostory, vybavení, lidský potenciál.
- Zapojuje do vzdělávacího procesu nejen rodiče, ale i ostatní dospělí.

Jiné tři principy komunitních škol uvádí místopředseda Mgr. M. L. ve své závěrečné zprávě. [47, s. 6] Prvním je, že uznává vzdělávání jako celoživotní proces. Druhým: aktivně zapojuje do procesu přeměny školy co nejvíce členů komunity, přičemž plně využije její potenciál (zejména personální a technický). Posledním principem je, že může vzniknout kdekoliv (nemusí to být pouze budova školy). Mohou to být komunitní centra, knihovny, domovy s pečovatelskou službou, domy dětí a mládeže a jiné. V návaznosti na téma své diplomové práce bych se však dále chtěla věnovat variantě, aby vznikala v málotřídních školách. Koncept komunitních škol a celoživotního vzdělávání reaguje na snahu posílit roli a funkci školy ve vztahu k místu, kde působí. Pro málotřídní školy se tento koncept jeví jako zajímavý a inspirující. [in 33, s. 133]

Mgr. M. L. poukazuje: chceme - li pochopit principy komunitního vzdělávání, je nutné brát vzdělávání jako celoživotní proces. [50]

Koncept celoživotního učení

*„... Každý věk je určen k učení a tytéž meze nejsou dány člověku pro život i pro učení...“
(J. A. Komenský)*

V současné době je koncept celoživotního učení vůdčí koncepcí a podporuje ji vzdělávací politika EU. Podkladem pak je **Memorandum o celoživotním učení**. [40] V tomto Memorandu se tedy hovoří o „*všeživotním učení*“ – *lifewide*. Chápe ji jako nepřerušenu kontinuitu – od „kolébky do hrobu“. Přičemž prvotní je kvalitní základní vzdělání pro všechny. Tím by mělo být zajištěno, aby se lidé chtěli učit, měli k učení pozitivní vztah a naučili se „učit“. [44] Všem členským státům bylo doporučeno zintenzivnit práci na Národních strategiích celoživotního učení. V ČR byla tedy zpracována **Strategie celoživotního učení na období let 2007 – 2015**. Zde je uvedena definice celoživotního učení. Jedná se o dvě základní etapy: první je nazvána jako počáteční vzdělání (obsahuje základní, střední a terciární). Druhou etapou je další vzdělávání (které přichází po dosažení počátečního vzdělání po prvním vstupu na trh práce). Celoživotní učení je ideálně považováno za nepřetržitý proces, jedná se o neustálou připravenost člověka učit se. Představuje tedy komplementaritu a prolínání forem formálního, neformálního a informálního učení. [56]

Velkým handicapem venkova je špatný přístup ke všem formám celoživotního učení. Koncepty CŽV a KŠ pak pomáhají k vyrovnání tohoto handicapu. [46]

2.3 Standardy kvality komunitních škol

Od roku 2004 se pravidelně scházela mezinárodní skupina zástupců neziskových organizací z Ukrajiny (Step by Step Foundation), České republiky (Nová škola, o. p. s.), Velké Británie (ContinYou), Moldávie (Step by step Moldávie), Ruska (Krasnorajské centrum pro komunitní partnerství), Kanady (GlobeEd Services). Tato skupina vytvořila 9 bodů - standardů, které mohou být použity pro jakoukoliv školu, kdekoliv ve světě. V roce 2005 byl zahájen projekt mezinárodního akčního výzkumu „*Ověření standardů kvality komunitních škol v ČR*“, který měl za úkol ověřit jejich funkčnost na 80 školských zařízeních v osmi zemích. Místopředseda Mgr. M. L. byl koordinátorem tohoto projektu. Z České republiky bylo zapojeno z pěti regionů (Praha, Olomoucký kraj, Pardubický kraj, Jihomoravský kraj, Ústecký kraj) 10 škol různých typů – od málotřídních po spádové školy menších obcí, přes městské školy až ke školám ve velkoměstech. Většina se shodla na tom, že používání těchto standardů bylo pro ně velmi inspirující. A představuje účinný, ověřený nástroj, sloužící školám ve venkovských oblastech, ale i ve městech, aby tyto školy dokázaly účinně mapovat a využívat svoji komunitní dimenzi, spojující pouto školního vzdělávacího programu s konceptem celoživotního vzdělávání. A tím podpořily přeměnu školy na místo setkávání, vzdělanosti, kultury v obci. [49]

9 bodů těchto standardů kvality komunitní školy (dále jen KŠ):

- 1) **Leadership** (vedení) – dobré vedení školy znamená, že mezi vedením a zaměstnanci vzniká shoda ohledně vize školy (kam škola směřuje). Kvalitní vedení posiluje a rozvíjí schopnosti, umožňuje profesní růst všem svým zaměstnancům.
- 2) **Partnerství** – KŠ vytváří pevná partnerství (s členy komunity i ostatními organizacemi). Partnerství napomůžou návaznosti všech služeb. Členové komunity se mohou navzájem podporovat.
- 3) **Sociální inkluze** – KŠ dokáže vytvořit příležitosti pro všechny zájemce o osobnostní rozvoj a vzdělávání (bez ohledu na: pohlaví, etnický původ, náboženskou příslušnost, výši rodinných příjmů, fyzické schopnosti, sexuální orientaci, jeho místo ve společenském žebříčku) – nepředpojatost je nezbytná. Tyto školy potírají stereotypní vnímání ostatních dětí a nabízejí možnosti pro všechny. Tím je přispěno k soudržnosti společenství. Pomáhá jiným skupinám vzájemně se poznat.

- 4) **Služby** – KŠ by měla být hlavním zdrojem, který nabízí co nejširší škálu služeb, jež by ovšem měly odpovídat aktuálním potřebám komunity. Mezi tyto služby například patří: vzdělávání pro děti a dospělé, zapojení organizací, sociální služby, zdravotnické služby – ne vždy je musí zajišťovat sama, ale může dát k dispozici prostoru jiným organizacím.
- 5) **Celoživotní učení** – je potřeba, aby nejen děti viděly, že učení je celoživotní záležitost. Škola je pouze jedním z míst, kde učení probíhá. Stejně tak, aby rodiče byli dětem dobrým příkladem a ukázali dětem, že člověk může studovat nejen pro svůj profesní růst, ale i pro radost. Školy, které podporují vzdělávání dospělých, přispívají k přijatelné atmosféře, v níž budou děti lépe prospívat.
- 6) **Dobrovolnictví** – KŠ si uvědomuje občanské postoje v životě komunity a podněcuje své žáky k participaci na jejich životě. Rozvíjí jejich znalosti, dovednosti, sebevědomí, sebedůvěru. Žáci, pro které je učivo moc náročné, dostávají možnost zazařít v roli dobrovolníků. Na půdě KŠ se vztahy s jinými lidmi stávají méně formálními, podněcuje k dobrovolnické práci nejen děti, ale i rodiče a ostatní členy komunity.
- 7) **Kultura školy** – KŠ je otevřená a vstřícná všem změnám v rámci demokratických zásad. Zaměstnanci školy naslouchají všem – dětem, rodičům, partnerům, komunitě a upravují postupy vhodným způsobem. Kultura školy podněcuje: iniciativu, participaci, tvořivost a tato atmosféra se promítá i do vedení výukových aktivit. Tím vzniká důvěra mezi školou, rodiči i komunitou.
- 8) **Zapojení rodičů** – žáci se lépe učí, jestliže mají podporu ze strany rodičů. Rodiče znají jejich potřeby a vytvoří jim doma co nejlepší podmínky pro učení. Tímto zapojením se myslí, že mezi rodiči a učiteli probíhá aktivní dialog a oni přispívají různými praktickými návrhy. Dochází ke vzájemnému porozumění mezi školou a rodiči. Rodiče školu podporují a vědí, o co usiluje.
- 9) **Rozvoj komunity** – v případě, kdy je škola hlavním aktérem v rozvoji komunity, pomáhá skupinám aktivně jednat a angažovat se. [49]

2.4 Komunitní škola při ZŠ a MŠ Suchohrdly u Miroslavi, o. s.

Výše zmíněné občanské sdružení, uvádím jako příklad praxe. Bylo založeno na konci roku 2009. V plné síle se však rozvinulo od ledna roku 2010. Startujícím impulzem bylo mé absolvování kurzu koordinátora celoživotního vzdělávání v rámci projektu „*Transfer know - how aneb budování mezisektorového partnerství*“. Nyní má za sebou několik let fungování v Suchohrdlech u Miroslavi, malé obci do 500 obyvatel, přičemž má za sebou chvíle krušné, ale i pěkné. V předchozích letech zde bylo k dispozici mnoho kurzů a kroužků pro předškolní, školní děti, dospělé. Jako příklad uvádím: logopedická chvilka pro předškolní děti, angličtina pro nejmenší, grafomotorický kurz. Pro školní děti: kroužek matematiky, počítačový, včelařský nebo sportovní kroužek. Pro dospělé: kroužek angličtiny, cvičení aerobiku, cvičení TAE-BO. Pro seniory po celou dobu byla k dispozici Virtuální univerzita třetího věku (garantem je Česká zemědělská univerzita v Praze). Abychom nezapomněli na ty úplně nejmenší, pro ně zde bylo Mateřské centrum Duhový Tulipánek. Zde mohly děti jednou týdně docházet se svými rodiči na pravidelné cvičení, výtvarnou a hudební činnost. Kroužky jsou vedeny ve školním roce – vždy od října do května nadcházejícího kalendářního roku.

V současné době prochází komunitní škola jistou krizí. V budově školy probíhá rozsáhlá rekonstrukce, z tohoto důvodu jsou prostory pro komunitní školu omezeny. KŠ omezila svoji funkci jen na doplnění kroužků pro děti předškolního a školního věku, aby vyplnila jejich volný čas. MC Duhový Tulipánek, kurzy pro dospělé, cvičení – vše bylo zrušeno. Dříve, než se dokončí stavební práce, není možnost tyto aktivity realizovat. Zůstala pouze VU3V.

Má funkce koordinátora komunitní školy byla rovněž ukončena, neboť nebyly nalezeny finanční prostředky. To, co jsem celé roky budovala, nyní běží samospádem. Co přinese budoucnost, se ovšem neví. Za sebe mohu říci, že jsem si za ty roky dobrovolnické práce udělala ve své hlavě jasno: pokud mám nadále setrvat v pozici koordinátora komunitní školy, nechci již vykonávat tuto činnost bez jakéhokoliv ohodnocení. Díky novému Občanskému zákoníku, který nabyl účinnosti v lednu 2014, vzniká povinnost přeměnit občanská sdružení na spolky. Kdo se této iniciativy ujme, není jasné, jelikož za moji osobu nebyla nalezena náhrada.

Jako koordinátor celoživotního vzdělávání jsem se kromě chodu komunitní školy starala o přísun finančních prostředků nejen do školní, ale i do obecní pokladny. Podílela jsem se

aktivně na projektech Nadace partnerství: „*Naše nožičky jdou na zelenou*“, „*Netradiční bikepark pro mládež*“, „*Dětské hřiště pro děti ve spodní části obce*“, „*Nadace ČEZ: oranžové hřiště*“ (hřiště u nové školky). Ovšem tyto projekty počítají s penězi pouze na samotnou realizaci tohoto projektu, nikoliv na manažera projektu. Odvedená práce je považována za práci dobrovolnickou. Ačkoliv mám velmi dobrý pocit, že se nám společnými silami podařilo rozvíjet naši obec, finanční ohodnocení časem hraje velmi podstatnou složku. Po tolika letech nicméně znám svoji cenu a své zkušenosti, které chci do budoucna uplatnit dostatečně ohodnoceně. Ne jako dobrovolnickou práci.

Je těžké soudit, která z výše zmíněných organizací má pravdivou koncepci komunitních škol. Díky několikaleté praxi musím dát za pravdu oběma. Z důvodu financování chápu cestu, kterou se vydala NSVKŠ, jež doporučuje zřizovat tyto školy jako občanská sdružení (spolky), jelikož má větší šanci na získání dotačních titulů a financování jakýchkoliv aktivit je jednodušší. Jestliže komunitní škola funguje jako doplňková činnost školy, není možné finanční prostředky použít pro všechny potřeby. Navíc musí škola zajistit živnostenské oprávnění. Na druhou stranu, jestliže máte malou obec (do 500 obyvatel), je velmi těžké udržet sdružení v efektivním chodu. Realita je taková, že se velmi těžko pokrývají náklady na lektory, provozní náklady aj. Praxe v Suchohrdlech u Miroslavi je taková, že dětí a dospělých majících zájem o tyto aktivity je málo. Kroužek (kurz) může být spuštěn při minimálním počtu 8 lidí, tudíž nabídka není tak široká, jak by bylo potřeba. O tom, že by měl být z těchto prostředků zaplacen ještě koordinátor celoživotního vzdělávání, nemůže být bohužel řeč. Jedině v případě, že by zájem byl větší. Více se této záležitosti budu věnovat ve výzkumné části této diplomové práce.

Musím však dát za pravdu i Mgr. M. L., který poukazuje na motivaci zaměstnanců a na důležitost souladu ŠVP s konceptem komunitní školy. Ačkoliv byla v naší obci paní ředitelka hlavním aktérem, který toužil po realizaci komunitní školy (nabídla mi účast v kurzu), časem selhávala naše společná vize, společné cíle a v neposlední řadě komunikace. Dle mého názoru nefungovala komunitní škola tak, jak by měla. Spousta věcí fungovala tzv. „na oko“. Práce koordinátora spočívala nejen v organizování aktivit, vedení lektorů, ale obsahovala i funkci pokladní, účetní, vrátné, uklízečky, nástěnkářky. Vždy jsem byla vše okolo, jen ne součást pedagogického týmu. Ten mne přijal jenom jako nutnost, zavedenou ředitelem školy, nikoliv jako právoplatného partnera. V kurzu NSVKŠ nám bylo vysvětleno, že koordinátor CŽV by měl být pravou rukou ředitele školy. Měl by být jeho

spojkou mezi vesnicí, zřizovatelem, jinými subjekty, což se v našem případě nestalo. Bohužel byl stále cítit systém nadřazenosti a podřazenosti.

Jako největší kámen úrazu však vidím to, že paní ředitelka – s různými organizačními výmluvami (úklid, zamykání, odemykání, narušování výuky) nechtěla otevřít školu všem dětem naší vesnice bez rozdílu. Neustále tyto děti dělí na ty, které školu navštěvují (pro ně jsou pořádány), a ty, které ne (dojíždějí do Miroslavi). Pedagogické pracovnice tyto kroužky realizují ve své pracovní době, většinou nejpozději do 15 hodin. Tím pádem ostatní děti nemají šanci se kroužků zúčastnit. Tohle ovšem dle mého názoru není dobře fungující komunitní škola. A je logické, že při takovém počtu není možné zajistit kvalitní a především finanční chod této organizace. Bude – li se někdo zabývat myšlenkou, že by chtěl málotřídní školu přeměnit na školu komunitní, necht' si vezme z tohoto textu jistá ponaučení.

Propast, která mezi námi vznikla, se neustále prohlubovala. Syndrom vyhoření a můj odchod musel přijít. Obzvláště poté, co jsem měla tu čest vidět chod opravdové komunitní školy ve Višňovém (viz kapitola 3.3). Dovoluji si konstatovat, že naše škola je školou komunitní jen z hrubé poloviny.

Uvedu zde jedno praktické doporučení. Je zapotřebí mít tým lidí, který bude motivován, ochoten se do této myšlenky plně zapojit a nebude ji brát jen jako povinnost určenou ředitelem školy. Do tohoto týmu zařaďte nejen rodiče, ale i široké okolí. Vytvořte si jistý koncept komunitní školy, který bude v souladu s konceptem rozvoje vaší školy. To, že si stanovíte jasné vize, cíle, konkrétní harmonogram, vám do budoucna velmi pomůže, stejně jako následná autoevaluace. Jestliže budete pracovat v pozitivní atmosféře, budete tuto myšlenku rozvíjet velmi rádi. Její dopad na vaši školu a obec bude tak znatelný. Budete mít dobrý pocit z odvedené práce. Nesnažte se dělat věci jenom napůl. Pokud se ředitel školy vymlouvá na nedostatek času, lidského potenciálu, kapacity, vůbec se do této aktivity nepouštějte. Ačkoliv nabudete cenné zkušenosti, tahle nedokonalost, nedůslednost, nepochopení vám uberou spoustu sil a energie, kterou byste mohli investovat jinak. Efektivněji.

Tohle je však mé subjektivní hodnocení z pozice koordinátora. Jestli situaci vnímají stejně i rodiče, zjistím pomocí výzkumného šetření v rámci této diplomové práce.

3 MÁLOTŘÍDNÍ ŠKOLA INSTRUMENTEM ČŽV

„Učení je naším celoživotním osudem.“ (Plamínek)

3.1 Specifický vztah málotřídní a komunitní školy

Solstad (1997) [in 33, s. 132] uvádí tři základní typologie škol. Ty jsou komunitně:

- 1) **Ignorující** – škola uzavřená, používající učebnice, tradiční učební materiály, dodržující osnovy. S komunitou v podstatě nevytváří žádné vztahy.
- 2) **Pasivní** – používá místní fyzické a sociální prostředí, ale přímo se neangažuje do změny v obci.
- 3) **Aktivní** - která se zapojuje do místních akcí, spolupracuje s místními spolky, firmami, lidmi.

Kalaoja, Pietarin (2001) [in 33, s. 132] uvádí Uzzelův model – čtyři stupně komunitně orientované školy:

- 1) „**Škola jako izolovaný ostrov**“ – vystačí si sama.
- 2) „**Obec zvaná do školy**“ – otevírá se obci, chce se podělit o výsledky práce, nabídnout lidem z obce něco z prostředí školy.
- 3) „**Škola hledající v místní obci**“ – obohacuje vlastní kurikulum místními zdroji, rozvíjí se pomocí komunity.
- 4) „**Škola jako sociální hybatel**“ – podporuje účast žáků na řešení konkrétních problémů obce.

KŠ pracuje na principu participace – zapojuje všechny členy komunity – tzn. děti, učitele, rodiče, zástupce občanských iniciativ, neziskových organizací, členy zastupitelstva. Škola jako taková vytváří podmínky pro mezigenerační, sociální a kulturní dialog. Její prostory, vybavení, personál pak slouží místní komunitě po celý den. Aktivity pořádané touto školou mohou být dlouhodobé či příležitostné. [33, s. 135]

Je však opravdu zapotřebí opustit tradiční představu o fungování „klasických škol“. Škola je vzdělávací centrum obce. Je potřeba, aby byla otevřena široké veřejnosti celý týden, o víkendech a i v odpoledních hodinách. [18, s. 11]

V praxi to znamená, že tradiční škola bývá otevřena zhruba od osmi nejvíce do patnácti hodin, jenom pět dní v týdnu, čtyřicet týdnů v roce a je zde klasická forma výuky. Kdežto

KŠ je otevřena zhruba od sedmi i do dvaceti dvou hodin, sedm dní v týdnu, padesát dva týdnů v roce a nabízí mimoškolní aktivity všem – dětem, dospělým. Je zapotřebí brát v úvahu, že tato přeměna je dlouhodobý proces, zlepšující služby nejen pro děti, dospělé, ale i mládež – ta obzvláště bývá bolestným místem většiny obcí. [35, s. 8-9]

Její kulturní, společenské a sportovní vyžití je vesměs nulové. Dochází k „poflakování se po dědině“, zahánění nudy některými ne zrovna vhodnými formami (jakým je zapalování kontejnerů, převážení popelnic místních lidí na druhý konec vesnice aj). Nehledě na rozmach různých sociálně – patologických jevů, jako je gamblerství, nikotinismus, závislost na drogách, netománie (závislost na internetu a počítačích), kdy už malá dítě – místo toho, aby si šla hrát ven, si píše přes facebook, zda se jim vůbec ven chce, či nikoliv. Shodnou se, že se jim ven nechce, a opět zasedají k počítači, různým hrám do pozdních hodin, a pokud je to přestane bavit, uvidíme je u televize. Rodiče jim nechávají velkou volnost, neboť přijedou „uštvaní“ z práce. Mnohdy si potřebují dodělat práci jinou a večer jsou rádi, že „vydechnou“ a najdou si alespoň pět minut před televizí sami pro sebe. V horším případě ještě večer zasedají k počítači, dodělávají práci, kterou nestihli, či zapínají facebook a tráví dlouhé hodiny jeho prohlížením. S tím velmi úzce souvisí nový problém, objevující se v naší zemi – a tím je obezita. Přitom všichni víme, že způsob, jakým využíváme náš volný čas, je jedním z důležitých ukazatelů našeho životního stylu. Každý z nás má svůj individuální systém hodnot, který upřednostňuje. [21, s. 8-9] Nyní je zapotřebí vrátit se k danému tématu.

Existenci málotřídní školy ovlivňuje nejen demografický vývoj, ale především každodenní život obce, kde je rozšířeno dojíždění dospělých za prací. Přidá – li se dojíždění dětí do škol, vesnice se přes den vylidní a sociální život v ní stagnuje. Záleží pak na vztahu školy se zřizovatelem a jeho podpoře. Obce mají ze zákona povinnost zajistit dostupnost škol pro děti ve věku školní docházky. Dle vyjádření zřizovatelů z Jihomoravského kraje je pro obce ekonomicky výhodnější zajistit dětem tuto docházku v jiných obcích než financovat školu vlastní. Finanční zajištění venkovské školy je pro obce nemalou zátěží (snaží se získat různé dotační tituly, sponzorské dary). [33, s. 69-73]

Chceme-li, aby se škola stala školou komunitní, jsou zapotřebí určitá opatření, důležitá pro další rozvoj. Jako každá škola by měla i tato mít svou vizi a jasně dané cíle. Je dobré se ptát, proč se vlastně chceme stát školou komunitní. Vytvářet partnerství v obci – pro malou obec je klíčové mít nakloněno nejen vedení obce (starosty), ale i zastupitelstvo obce či

podnikatelské subjekty. Dalšími potenciálními partnery pak mohou být neziskové organizace v obci, sdružení rodičů, různé skupiny lidí. [35, s. 12]

Velmi důležitým materiálem je **plán rozvoje komunitního vzdělávání**, který by měl obsahovat následující: SWOT analýzu (vnitřního a vnějšího prostředí školy), poslání, vize, krátkodobé, dlouhodobé cíle, aktivity v oblasti komunitního vzdělávání na další školní rok, akční plán, rozpočet. Tento výčet by měl být nedílnou součástí plánu rozvoje. [35, s. 16] Usnadní práci nejen zaměstnancům, ale celému managementu školy. Stejně tak pomůže vytvořit řídicí skupiny komunitního vzdělávání, stanovit si potřeby komunity, určit, jaké komunitně zaměřené aktivity škola již má.

Některé školy prolínají koncept komunitních škol se školním vzdělávacím programem, jiné to kategoricky odmítají a tento koncept budují pouze ve vazbě na vzdělávání dospělých (tímto směrem se zaměřuje NSKVŠ). Budování strategie přechodu od tradiční školy (která je spojována s individualismem a soupeřením) na komunitní školu klade vysoké nároky hlavně na kvalitní pedagogický tým, který se bude na tomto budování podílet. Velmi úzce s tím souvisí motivace všech pracovníků. [48]

V komunitní škole mají žáci možnost se zapojit do rozhodování o své škole, především prostřednictvím parlamentu. Rodiče pak prostřednictvím školské rady nebo se sdružením rodičů či jinou občanskou iniciativou při pravidelných setkáních organizují různé akce a určují společné cíle. [48]

Já však sdílím názor stejný jako autorka knihy: „**Škola je taková, jací lidé v ní jsou.**“ [25, s. 50] Vše je možné zlepšit, obzvláště pak školu. Škola je složitým pojmem, který obsahuje mnoho působících činitelů – hmotné, duchovní, mravní, vzájemné rovnováhy a vyrovnání mezi lidmi. [39, s. 97] Je velmi důležité, jak ji vnímá okolí: žáci, rodiče, učitelé. Jestliže chceme dosáhnout nějaké změny, musíme si uvědomit, že se jedná o proces dlouhodobý. [25, s. 50] Veřejné mínění o škole je ovlivněno osobními zkušenostmi a pocity. [37, s. 19] O vnímání málotřídních škol to platí dvojnásob.

Vztah naší málotřídní a komunitní školy jsem popsala v předešlé kapitole. Specifikem je, že toto občanské sdružení velmi úzce spolupracuje na základě smluv a dohod se školou málotřídní (ať se jedná o pronájem prostor, lektory, provozního řádu MC aj.).

I přes dílčí neúspěch jsem i nadále velkým zastáncem té myšlenky, aby se málotřídní školy staly instrumenty celoživotního a komunitního vzdělávání. Vzaly si inspiraci z myšlenky škol komunitních a nevzdaly se svého potenciálu, který v sobě skrývají. Ovšem mojí pod-

statnou myšlenkou je, aby se nezaměřovala jen a pouze na vzdělávání dospělých, nýbrž opravdu na vzdělávání všech lidí, bez rozdílu věku. Začněme tedy u těch nejmenších a pokračujme až do dospělého věku. Jestliže nyní, u malých dětí, vytvoříme pozitivní vztah ke „vzdělávání se“, dáme jim dobrý základ pro jejich budoucnost a celoživotní učení. My, Češi, máme rádi negativní přístup ke všem změnám. Musíme však pochopit, že jedinou jistotou v našem životě je právě ona změna. Svět se mění a my s ním. Vezměme v úvahu ještě jednu věc – kolik lidí z velkých měst vyhledává speciální a alternativní školy s individuální výukou? Platí za ně nemalé peníze. A my, malé obce, tento potenciál máme. I přesto se jich mnohdy nesmyslně – jen skrze osobní antipatie vůči pedagogům – vzdáváme. Nyní se podívejme na příklady dobré praxe ze zahraničí.

3.2 Zahraniční modely komunitních venkovských škol

Zde můžeme najít jisté shody se situací v České republice. Přesto si uvedme některé hlavní země, zabývající se touto myšlenkou. Jak jsem uvedla v předchozích kapitolách, místopředseda Mgr. M. L. úzce spolupracuje s velmi významnými zahraničními experty na tuto problematiku, které bych mimo jiné ráda zmínila ve své diplomové práci, aby se jejich velmi záslužná práce dostala do podvědomí jiných lidí. Mezi tyto osobnosti patří především:

Chris Jones (dále CH. J.) ředitelka The International centre for excellence of community schools – ICECS, Velká Británie.

Jane Quinn (dále J. Q.) výkonná ředitelka Children's Aid Society, členka správní rady The National coalition for community schools, sídlo ve Washingtonu, USA. [45]

Jane Frankish (dále J. F.) ředitelka základní školy, Velká Británie.

Tyto dámy již několikrát navštívily naši republiku a v rámci mezinárodních seminářů nás obohatily o své zkušenosti. Nemohu ovšem opomenout ani velmi důležitou osobu a školu, jež je zářným příkladem dobré praxe. Tou osobou je pan J. B., ředitel Základní a Mateřské školy Višňové, p. o., okres Znojmo. Na půdě této školy se dějí úžasné věci, kterým se budu věnovat v následující kapitole 3.3. Tato komunitní škola slouží jako příklad dobré praxe nejen v naší zemi, ale i mezinárodně.

USA

Miller (1995) [in 33, s. 136] uvádí, že v této zemi mnoho venkovských škol pracuje jako komunitní centrum, kde inspiraci nacházely v konceptech Johna Deweyho. Jeho cílem bylo posílit vnímání školy jako sociální instituce demokratické společnosti. Objevují se zde tři přístupy ke škole jako ke komunitnímu centru:

- **Škola jako centrum celoživotního vzdělávání** (poskytuje členům komunity prostory, vybavení, učitele, personál, nabízí rodičům i dětem sociální i poradenské služby – včetně zdravotní péče).
- **Škola jako centrum výzkumu** (žáci a zaměstnanci školy monitorují potřeby komunity a regionu, sledují problémy spojené s kvalitou života, životního prostředí v jejich okolí. Výsledky tohoto šetření pak dávají k dispozici představitelům komunity – v našem případě zastupitelstvům).
- **Škola reaguje na aktuální potřeby pracovního trhu** obce a regionu (realizuje kurzy zaměřené na aktuální poptávku po pracovních silách, nabízí poradenské služby v souvislosti s podnikáním, zakládáním malých firem, dílen, sociálních služeb).

Budování partnerství mezi školou a obcí je v této zemi považováno stále za velkou výzvu.

Senátorka **Carol Liu** (dále C. L.), předsedkyně Výboru pro vzdělávání amerického senátu, mluví o využití veřejných škol jako center života v obci. Poukazuje na to, jak je důležitá jejich přeměna na komunitní školy. Komunitní školy mají z její strany velkou podporu. [51] Dokument **Community schools – partnerships for excellence** uvádí, že tato přeměna dává možnost spolupracovat mnoha partnerům na několika výsledcích:

- Děti jsou připraveny na vstup do školy.
- Studenti navštěvují školu trvale.
- Studenti jsou aktivně zapojeni do učení a jejich komunity.
- Rodiny jsou stále více zapojeni do vzdělávání svých dětí.
- Školy jsou spojeny s rodinami a komunitou.
- Studenti jsou zdraví, psychicky, sociálně a emocionálně.
- Studenti akademicky uspějí.

- Studenti žijí a učí se v bezpečí, podpoře a stabilním prostředí.
- Komunity jsou vhodná místa k životu. [52]

Jak jsem uvedla výše, významnou osobou, spolupracující s ČR je výkonná ředitelka J. Q. Její zkušenosti s komunitními školami v USA jsou uvedeny v kapitole 3.3 této diplomové práce – viz Mezinárodní workshop ve Višňovém.

Velká Británie

I v této zemi jsou malé venkovské školy významnými komunitními centry v obci. Doplňují sociální, zdravotní, poradenské služby. Zpřístupňují knihovny a umožňují místním obyvatelům realizovat zájmové a rekreační činnosti. Jestliže došlo ke zrušení školy na venkově, automaticky to znamenalo ohrožení kvality sociálních služeb. Proto jsou zde malé venkovské školy vnímány jako prvek sociální identity a sounáležitosti s lokalitou (Forsythe, 1983). [in 33, s. 137] Pro Wales, který je řídko osídlen a málotřídních škol je zde hodně, se staly důležitými institucemi (Thorpe, Williams, 2001). [in 33, s. 137]

I zde bych velice ráda uvedla jednu velmi důležitou organizaci, rovněž velmi úzce spolupracující s místopředsedou Mgr. M. L.:

Ředitelka **CH. J.** již několikrát navštívila naši republiku, aby se na seminářích podělila nejen o zkušenosti s komunitními školami v jejich zemi. Nýbrž řídí celosvětovou síť získávající data a informace o fungování škol v řadě zemích, tudíž má mnoho různých zkušeností. Více je uvedeno v kapitole 3.3 této diplomové práce – viz Mezinárodní workshop ve Višňovém.

J. F. ředitelka základní školy, která je jednou z nejlépe hodnocených škol ve Velké Británii – ve smyslu přeměny tradiční školy na školu komunitní. [LAUERMAN, M.: Přípravný materiál, z nepublikovaného Mezinárodního workshopu, 2014]

Polsko

Od roku 2000 existuje sdružení Malé školy. Vznik tohoto sdružení byl podnícen venkovskými obcemi, jejich snahou je udržet tyto školy, které jsou otevřenými společenskými kulturními centry a vytvářejí příležitosti pro dospělé. Jsou to školy, které nejsou řízeny místními zastupitelstvy, ale jsou veřejné. Jejich působení je významné i z hlediska podpory

a vytváření pracovních příležitostí – pořádají aktivity snižující nezaměstnanost (Jakubowski, 2006). [in 33, s. 138]

V Polsku je spousta práce ve školství pojmána jako dobrovolnická práce, což bylo zmíněno na závěrečné konferenci projektu „*Transfer know – how aneb budování mezisektorového partnerství*“, kde jsem mimo jiné také přednášela na téma: „Kurz obecních koordinátorů a jeho převedení do praxe v obci Suchohrdly u Miroslavi“ v roce 2012. Polské vesnice se potýkají s velmi špatnou finanční situací. A mnohdy se dostávají do situací, kdy mají k dispozici malou třídu (většinou vedle nějaké farnosti) a maminky jako dobrovolnice zde jejich děti vyučují.

Spolupráce škol s lokálním prostředím má velkou tradici a je nazývána jako „*Szkola otwarta*“. Její specifická se odráží v tom, že se vzdělávací proces opírá o mimoškolní zkušenosti dětí a inspiruje získávání dalších, uplatňuje pečovatelsko- výchovnou funkci (organizováním volného času), kooperuje s místním prostředím (pro svou činnost využívá přirozený terén a spolupracuje s rodinami, dětskými organizacemi a mimoškolními výchovnými institucemi), je centrem osvěty a přispívá k uspokojování kulturně – osvětových potřeb lokality (Jakowicka, 1979). [in 15]

3.3 Šíření myšlenky komunitních škol

Ráda bych zde zmínila dva významné měsíce, kterými jsou březen a listopad. První březen je **Mezinárodním dnem komunitních škol**. Od roku 2000 se skupina zahraničních expertů z USA, Velké Británie, Nizozemí, Ruska a České republiky dohodla na tom, že tento den bude celosvětovým dnem komunitních škol a každoročně bude využit k propagaci šíření této myšlenky. [54] Listopad je pak měsícem **zapojování rodičů do života školy**. Oba tyto dny spolu velmi úzce souvisí a jsou pro školu významné.

Mezinárodní workshop: „Škola jako vzdělávací, kulturní a společenské centrum obce“.

Ve čtvrtek 20. 11. 2014 se na Základní a Mateřské škole Višňové konal mezinárodní workshop nazvaný Škola jako vzdělávací, kulturní a společenské centrum obce. Byl určen zástupcům škol, představitelům samosprávy, nestátních neziskových organizací. Akce se zúčastnilo mnoho významných osobností. Během velmi příjemně stráveného dopoledne nám světově uznávané odbornice na komunitní vzdělávání **J. Q.** (výkonná ředitelka The

National coalition for Community schools - **USA**) a **CH. J.** (ředitelka The International centre for excellence of community schools -**UK**) předaly spoustu zajímavých i velmi užitečných zkušeností ze zahraničí, týkajících se regionální spolupráce různých subjektů, které aktivně přispívají celoživotnímu vzdělávání, zvyšování zaměstnatelnosti obyvatelstva. Mimo jiné zde vystoupil odborník na tuto problematiku z naší republiky místopředseda Mgr. M. L. Odpolední část akce byla ve znamení jednotlivých workshopů, kdy se skupiny účastníků věnovaly praktickému využití získaných poznatků z dopolední konference. Akce byla dokonale připravena, a tím zajistila kvalitní, zdárný průběh celého dne. Velké díky patří všem organizátorům akce. Všichni zúčastnění si dále mohli prohlédnout školu, jež se mnoho let věnuje komunitnímu vzdělávání a šíření této myšlenky. Již při vstupu do této školy na vás dýchne cosi zvláštního, nádherného, překvapujícího – klid, bezpečí a radost, která číší nejen z děl dětí, projektů, do kterých se aktivně zapojují. Ale i z pedagogů, u kterých je vidět, že svoji práci dělají rádi. Kéž by (nejen v naší zemi) bylo takových škol více. [JAROŠOVÁ, E.: Mezinárodní workshop ve Višňovém, publikováno v nezávislém regionálním čtrnáctideníku Zrcadlo, 5. 12. 2014]

Výše zmíněné lektorky strávily v České republice 4 dny. V úterý se zúčastnily Konference britské rady v Praze, ve středu předaly své zkušenosti tvůrcům politiky na ministerstvu školství, studentům z Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy. Ve čtvrtek pak vystoupily na konferenci ve Višňovém. Jak uvedla na mezinárodním workshopu ředitelka CH. J.: „*Škole, kterou stojí za to navštívit, byt' je na konci světa.*“ Fotografie z Mezinárodního workshopu jsou uvedeny v příloze A. 9 – A. 12.

Základní a Mateřská škola Višňové, p. o.

Višňové, městyse, který má zhruba 1100 obyvatel, je pomyslnou křižovatkou mezi čtyřmi velkými městy: Znojmem, Moravskými Budějovicemi, Moravským Krumlovem, Miroslaví. ZŠ a MŠ Višňové, p. o. sdružuje mateřskou školu (sídlící na náměstí), základní školu s prvním a druhým stupněm, školní družinu, školní jídelnu – výdejnu. Tato škola poskytuje vzdělání zhruba 60 % dětí z Višňového. Zbytek tvoří děti dojíždějící z osmi okolních obcí. Její hlavní snahou je budování bezpečné a otevřené školy, kde se děti i dospělí cítí dobře. Snaží se o získání vztahu k celoživotnímu učení, schopnosti řešit různé životní situace, nabytí gramotnosti moderního člověka. Rovněž o pomoc žákům se speciálními vzděláva-

cími potřebami. Od roku 2003 zde bylo zřízeno komunitní centrum, v rámci projektu „Základní škola Višňové, škola otevřená dětem i dospělým“. Jeho činnost je zaměřena na vzdělávání dospělých ve večerních hodinách (nejen kurzy, angličtiny, němčiny, počítače, VU3V, ale i keramiky, rukodělných prací aj). Tato škola spolupracuje s mnoha různými subjekty (např. se zájmovými sdruženími, organizacemi – DDM Miroslav, Rodinným centrem Čtyřlístek, výchovným ústavem, úřadem městyse, obecními úřady okolních obcí) ve svém okolí a díky těmto aktivitám získala v roce 2010 ocenění Společnost přátelská rodině. [63]

Vrátím – li se k jednotlivým výstupům zmíněných lektorek, zaznělo zde velmi mnoho zajímavých informací, které bych velmi ráda uvedla ve své diplomové práci.

Přednáška lektorky z Velké Británie, ředitelky CH. J.

Na dopolední konferenci workshopu zmínila, že v jejich zemi došlo k velkým změnám, týkajícím se komunitních škol na úrovni politiky, kdy **koncept komunitních škol byl zařazen do vzdělávacího systému**. Stále více zemí přechází na tento koncept, ale je zapotřebí ještě mnoho práce. Například i u nich je stále dost škol, které se ve čtyři hodiny odpoledne zavírají, nemají žádné aktivity, víkendové, prázdninové akce. Upozornila na to, že celý svět je velmi propojen z důvodu velké migrace obyvatel. I ve Velké Británii přibývá migrantů, dokonce zmínila jednu školu, kterou navštěvuje hodně českých dětí. [JONES, CH.: Současná situace ve Velké Británii, z nepublikovaného Mezinárodního workshopu, 2014].

Uvedla také jedno africké přísloví: „*Ke vzdělávání dětí je potřeba celá vesnice.*“ Školy jsou si jistější, pokud vědí, že mají podporu rodičů, okolí a lokality, ve které se nacházejí.

Komunitní škola by měla:

- Mít svá pravidla.
- Pomoci dětem získat různé dovednosti, které budou potřebovat pro život. Především pak tzv. **soft skills** (neboli sociální dovednosti).
- Připravit děti na situace, kdy budou muset ve svém životě řešit nějaký problém.
- Oceňovat i respektovat různorodost dětí.
- Co nejvíce zapojit rodiče do vzdělávání a mimoškolních aktivit.

- Spolupracovat s komunitou - pracovat společně na konkrétním problému jejich lokality (uvedla zde jeden příklad z Bosny, kde škola sídlila na ulici se zvýšeným výskytem prostitutek. Pomocí této spolupráce se škola s komunitou dohodla na významném pravidle, které dodnes bez problémů funguje: v době, kdy děti přicházejí do školy a odcházejí z ní, se prostitutky nebudou na ulici objevovat).
- Zapojit mnoho různých subjektů.
- Poskytovat služby.
- Obsahovat formální i neformální vzdělávání (o víkendech, o prázdninách, po škole).
- Mít odpovídající vzdělávací program.
- Učitelé by měli být pouhými manažery ve vzdělávacích otázkách, nikoliv experty na všechnu moudrost světa. V komunitní škole se děti cítí bezpečně a vědí, že mohou vyvinout nějakou aktivitu. [JONES, CH.: O komunitní škole, z nepublikovaného Mezinárodního workshopu ve Višňovém, 2014]

Ráda bych zde uvedla projekt, o kterém ředitelka CH. J. na konferenci mluvila. V Británii měl velké dopady. Jedná se o projekt **Every Child Matters – „Na každém dítěti záleží.“** Během mnohaletého sledování a rozhovorů s dětmi bylo zjištěno 5 následujících výstupů, které tvoří společný výchozí bod pro jakékoliv služby cílené na podporu dětí. Všechny veřejné služby musí společně směřovat k naplnění těchto výstupů:

1. **Být zdravý** (Děti žijí zdravým životním stylem, těší se dobrému fyzickému i psychickému zdraví).
2. **Zůstat v bezpečí** (Jsou chráněny před zanedbáváním a ubližováním).
3. **Radovat se a rozvíjet se** (Děti mají co nejvíce ze života. Rozvíjejí dovednosti, které budou uplatnitelné v dospělosti).
4. **Být užitečným** (Podílejí se na životě komunity, společnosti. Nepodléhají antisociálnímu ani kriminálnímu chování).
5. **Ekonomický blahobyt** (Ekonomické znevýhodnění nebrání dětem v dosažení jejich plného potenciálu v dalším životě). [JONES, CH.: Every Child Matters, z nepublikovaného Mezinárodního workshopu, 2014]

Přednáška lektorky z USA, výkonné ředitelky J.Q.

V USA se uvažuje o konceptu komunitních škola jako o **strategii**, která se snaží zorganizovat zdroje, jež má škola i komunita, s cílem zaměřit se na úspěch studentů a žáků. Děti by se měly učit dovednostem, které využijí v pozdějším životě a které je připraví na budoucí život. Příklad strategie komunitního školství byl uveden jako diagram různých kruhů – je důležité si uvědomit, že ačkoliv vše začíná u dětí, ty však žijí v rodinách a rodiny v komunitě. Za základní vzdělávací program je zodpovědná škola. Na něj se napojují další věci – jako jsou mimoškolní aktivity, kroužky, aktivity v létě, které tento základní program obohacují. [QUINN, J.: Současná situace v USA, z nepublikovaného Mezinárodního workshopu 2014]

Rovněž uvedla příklad výzkumu, který proběhl nedávno a do kterého bylo zapojeno zhruba 200 škol v Chicagu. Všechny tyto **školy dodržují 5 základních bodů**:

1. **Učitel/ ředitel je tvůrcem změn** – je ten, kdo dává změnu do pohybu a styl jeho vedení je inkluzivní.
2. Probíhá zde opravdový vztah, **zapojení rodin a celé komunity**.
3. Škola je schopna zajistit **vhodné prostředí pro změnu**. Podpoří ji tím, že každý člen v budově (nejen učitelé, ale i např. školník, uklízečky aj.) se zapojí do procesu změny, jde stejným směrem, má stejný cíl.
4. **Studenti tvoří hlavní jádro pozornosti** a celé prostředí by mělo být zaměřeno na studenty, kteří se cítí ve škole bezpečně. **Studenti vědí alespoň o jednom člověku ve škole, za kterým mohou přijít v případě jakéhokoliv problému**.
5. **Obsah vzdělávacího programu je koherentní**, je v souladu s ostatními body (je s nimi propojen). Dále existují programy pro předškolní děti, dospělé, ale i ostatní lidi v komunitě.

Výsledkem tohoto výzkumu bylo zlepšení:

- Školních výsledků.
- Školní docházky.
- Finanční situace škol.
- Zlepšení chování dětí.

- Ale měl i široký dopad na rodiče. [QUINN, J.: O probíhajícím výzkumu v Chicagu, z nepublikovaného Mezinárodního workshopu, 2014]

Na závěr této kapitoly si zde dovoluji uvést slova lektorky J. Q., nad kterými by se měl zamyslet každý, kdo se bude konceptu komunitních škol věnovat: „**Aby mohla komunitní škola fungovat, musíte mít ve svém srdci slovo ANO.**“ Tato věta mi dala odpověď na otázku, kterou jsem se dlouhodobě zabývala. Proč komunitní škola v naší obci nefunguje tak, jak má? Protože vedení školy není připraveno na změnu a nemá tuto větu ve svém srdci.

3.4 Vztah tématu k sociální pedagogice

Na počátku 20. století vznikla sociální pedagogika v Německu, kde se v původních pojetích chápala jako opatření pro výchovu mládeže, která je mravně narušená. [27, s. 87] Často se zde vyskytuje termín sociálně znevýhodněné skupiny. Ovšem já se ptám: co je to sociálně znevýhodněná skupina? Někteří autoři uvádějí, že se jedná o skupinu dětí a mládeže pocházejících z dysfunkčních rodin. Kdy rodiče nemají dostatečné vzdělání, trpí nějakými sociálně patologickými jevy. Souhrnně jde o děti trpící ve svém rodinném prostředí sociokulturní deprivací, tzn. vyrůstající v podmínkách, které nepodporují jejich intelektový, mravní a citový rozvoj. Má otázka byla položena záměrně. Není lokalita venkova také prostředím, kde dochází k sociokulturní deprivaci? Klapilová (1996) [in 27, s. 89] uvádí, že česká sociální pedagogika se v současné době zaměřuje hlavně na prostředí, ve kterém jedinci žijí. Na jeho vliv na utváření osobnosti, prevenci a terapii sociálních deviací jedinců, i skupin.

Se sociální pedagogikou jako multidisciplinárním oborem velmi úzce souvisí pedagogika volného času a pedagogická diagnostika. [27, s. 91]

Nejen v České republice však není terminologie sociální pedagogiky sladěna, ani legislativní rámec není pevně ukotven. Pozice sociálního pedagoga není jednoznačně určena. Sociální pedagogika je chápána jako hraniční obor, který zkoumá vztah výchovy a společnosti (Baláž, 2000). [in 16, s. 31]

Pojetí sociální pedagogiky jsou různá a v průběhu vývoje se mění. Slovo sociální je chápáno dvěma způsoby: jednak ve smyslu potřeby pomoci těm, kteří se dostali do složité životní situace, druhý je ve vztahu k celé společnosti – ve smyslu výchovy všech společenských kategorií pro život v dané společnosti. [15, s. 39]

Výchovná zařízení, jakým je škola, by měla plnit následující funkce: socializační, poradenskou, výchovnou, pečovatelskou, selektivní, rekreační – především mimo vyučování, tedy ve sféře volného času žáků, a profesionalizační – má jim pomáhat zaujmout místo ve světě práce. [15, s. 102-104]

Cílem sociální pedagogiky v pedagogickém systému je poskytnout pomoc různým skupinám (dospělým, mládeži, dětem) v různých typech prostředí a hledat různé kompenzace nedostatků vyplývajících z tohoto prostředí. [1, s. 58]

Sociální pedagog jako člověk odborně, vysokoškolsky vzdělaný, znalý primární, sekundární a terciární prevence může organizovat i provést kurzy zaměřené na oblasti specifické i nespecifické prevence, prevence školního prostředí. Je to ideální model, který však v praxi prozatím nefunguje. [26, s. 130]

Bakošová (2005) [in 15, s. 115] působení sociálního pedagoga shrnula do deseti bodů:

- Zajišťuje ve škole solidaritu mezi žáky, kteří jsou na okraji pozornosti.
- Zajišťuje dozor ve škole.
- Podporuje autoritu učitele.
- Pracuje s agresory.
- Posiluje demokracii ve škole a třídách.
- Pracuje s oběťmi šikany a násilí.
- Koordinuje a řídí práci s rodiči.
- Zaručuje ochranu před masovými médii.
- Koordinuje a řídí spolupráci s ostatními složkami – jako je lékař, psycholog, sociální pracovník, policie.

Mezi jeho hlavní kompetence by mělo patřit:

- Navozovat atmosféru důvěry.
- Zbavovat žáky strachu při svěřování se s problémem.
- Být empatický.
- Pochopit problémy žáků.
- Umět naslouchat.

- Umět autenticky vystupovat.
- Podpořit pozitivní stránky osobnosti.
- Podpořit pozitivní motivaci při zvládnání školních povinností.

Na zdravý vývin jedince působí různé aspekty sociálního prostředí – počínaje rodinou, pokračujíc školou. Od sociálního prostředí pak závisí, zda se člověk stane plně rozvinutým jedincem, který je společensky užitečný. [16, s. 97]

Sociální pedagogika chápe tedy výchovu jako pomoc všem věkovým kategoriím, která se mimo jiné zabývá i odchylkami chování. [16, s. 54]

Zabývá se také působením sociálních jevů na jedince a možnostmi výchovy. Překračuje dimenze omezené školou a dává celistvost mimoškolní i školní problematice. Zohledňuje makrosociální (povahu a hodnotový systém společnosti, politický, kulturní vývoj) i mikro-sociální (nejbližší prostředí jedince) hlediska výchovy. [10, s. 7]

Všechny výše uvedené definice sociální pedagogiky a sociálního pedagoga jsem zmínila záměrně. Neboť propojení sociální pedagogiky s celoživotním, komunitním vzděláváním, volnočasovými aktivitami, problematikou venkova, výchovy, prevence, málotřídní školy vidím obrovské. Stejně tak i propojení sociálního pedagoga s funkcí obecního koordinátora celoživotního vzdělávání. Jejich kompetence, znalosti, dovednosti jsou téměř totožné. Stejně jako jejich legislativní rámec. Koncept komunitních škol ani sociální pedagogika nejsou v současné době v České republice zakotveny legislativně, což je ohromná škoda. Jelikož obojí se snaží o zkvalitnění našeho života, zamýšlí se nad budoucností naší společnosti. Pokud však nenalezne tuto zmíněnou podporu, nebude se moci plně rozvinout.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4 EMPIRICKÁ ČÁST

Ano, my, lidé, jsme sociálními bytostmi, náš život je spojen automaticky po celý život s procesy učení. [13, s. 87] V posledních letech je stále více zmiňován pojem celoživotního učení a komunitního vzdělávání. Ba dokonce se zdá, že v budoucnu budou tyto požadavky stále více vyhledávány i tam, kde dříve nebyly – na venkově.

V teoretické části své diplomové práce jsem se věnovala nejen historii málotřídních škol v České republice, ale i jejímu současnému stavu. Jako příklad praxe a sdílení zkušeností byly uvedeny dvě instituce: málotřídní Základní a mateřská škola Suchohrdly u Miroslavi, p. o. Dále Komunitní škola při ZŠ a MŠ Suchohrdly u Miroslavi, o. s. Obě tyto instituce, jdoucí společnou cestou od roku 2009, mají za sebou mnohé. Od dílčích neúspěchů, zklamání, nezájmu obyvatel venkova o celoživotní, komunitní vzdělávání (této problematice jsem se věnovala i ve své bakalářské práci) přes krásné okamžiky, pocity dobře vykonané práce, mající hluboký význam a smysl. Dle mého názoru zářným příkladem dobré práce byla například Zahradní slavnost konaná v květnu 2013, kde se na půdě málotřídní školy setkaly všechny generace. S oblibou říkám: lidé od „nula do sta“ let (od dětí MC Duhový Tulipánek po seniory z VU3V – Příloha A.3 až A.8) strávili spolu pěkný den v duchu velkých oslav nad úspěšným zakončením tříletého studia VU3V. Žáci základní a mateřské školy si připravili pro dospělé doprovodný program obsahující písně, tance, ale i různé nástěnky, kde seznámili své prarodiče a rodiče s tím, do jakých projektů se po celý rok zapojovali. Na druhou stranu pak byli svědky toho, jak jejich babička či dědeček odnášejí hrdě svůj diplom. Myslím si, že pochopili důležitý fakt: ukončením studia na škole není všem vzdělávacím dnům konec. Přesně takovou představu o fungující komunitní málotřídní škole mám. Nicméně se stále setkáváme jednak s obecným negativním postojem k málotřídním školám, jednak s negativním postojem místních obyvatel k této málotřídní škole. Často jsme svědky, že ačkoliv je fungující škola v místě bydliště, rodiče přehlašují své děti do škol spádových, vzdálených mnoho kilometrů. Kvůli tomu se pak málotřídní školy dostávají do začarovaného kruhu a následně jsou uzavírány. V našem případě se jedná o spádovou školu v Miroslavi, vzdálenou 7 km. Proč se to děje? Jaké jsou důvody?

4.1 Cíle výzkumu

Hlavním cílem mého výzkumného šetření, které bylo realizováno v rámci této diplomové práce, bylo **zjistit, jak rodiče vnímají místní málotřídní školu a zda může komunitní škola zvýšit její atraktivitu**. Z toho vyplývá základní výzkumná otázka, více níže.

4.2 Základní výzkumná otázka

Zvyšuje komunitní škola atraktivitu málotřídní školy? Je tato škola vnímána pozitivně?

Stanovila jsem **pět dílčích problémů**, prostřednictvím kterých chci nalézt odpověď na svou hlavní výzkumnou otázku:

1. Jaké obecné výhody a nevýhody vnímají u málotřídních škol?
2. Co je pro rodiče rozhodujícím faktorem pro přihlášení dítěte do základní školy?
3. Jak vnímají rodiče místní málotřídní školu?
4. Jak vnímají komunitní školu v obci a co jim ještě může nabídnout?
5. Zda mají rodiče zájem o celoživotní vzdělávání? Případně o jaké kurzy, besedy, přednášky?

4.3 Metodologie

Existuje mnoho definic toho, co je výzkum. Vesměs všechny však spějí ke stejnému závěru - výzkumem verifikují nebo falzifikují poznatky či se získávají poznatky naprosto nové. [3, s. 13]

Výzkum je procesem, jež je velmi pečlivě naplánován, jedná se o systematickou činnost, která má snahu přispět k rozvoji svého oboru a zároveň odpovědět na dané otázky. Především sociální vědy dávají velký význam empirickým datům. [7, s. 30]

Jak všichni víme, rozlišujeme dva základní výzkumy, mající charakter kvalitativní, nebo kvantitativní. Pro svůj výzkum jsem zvolila variantu první. Proto pár obecně známých slov o kvalitativním výzkumu. Obsahuje tři hlavní složky. První z nich jsou údaje (za nejobvyklejší zdroje údajů jsou samozřejmě udávány rozhovor, pozorování). Druhou velmi podstatnou složkou jsou interpretační a analytické postupy, díky kterým se dostáváme k určitým teoriím, závěrům. Poslední složkou jsou výzkumné zprávy, písemné či ústní. [30, s. 12]

Kvalitativní výzkum má charakteristické tři druhy kódování (axiální, selektivní a otevřené). Pro svůj výzkum jsem zvolila metodu otevřeného kódování – z prostého důvodu: odhaluje v datech jistá témata, a to již při prvním průniku přes data. [7, s. 247]

Text, který analyzujeme, si rozebereme na jednotky (odstavce, věty, slova) dle významu. Poté této celé jednotce přiřadíme kód (frázi, slovo), kterým vytvoříme jakousi nálepku, vystihující a charakterizující jednotu. [32, s. 211-212]

Jsem si vědoma uváděné kritiky kvalitativního výzkumu, že výsledky získané tímto typem výzkumu nesou subjektivní náboj, a tudíž nemusí být zobecnitelné na celou populaci. Ovšem k mým stanoveným cílům je vhodný. Nezapomínejme také na jeho silnou stránku – validitu. [3, s. 184]

Jak jsem uvedla výše, pro svoji diplomovou práci jsem tedy zvolila **kvalitativní výzkum, empirickou studii založenou na individuálním strukturovaném rozhovoru, formou otevřených otázek.**

Tento typ rozhovoru jsem zvolila záměrně, jelikož otázky jsem postavila tak, aby korespondovaly s dílčími cíli. Měla jsem pečlivě nachystáno deset otázek, číselně označených, logicky navazujících na sebe. Od otázek lehčích pro seznámení se s respondentem, po otázky otevřenější, aby respondent získal důvěru a mohl popravdě, otevřeně odpovídat. Otestováním otázek (u tří náhodně vybraných maminek z naší obce) jsem zjistila fakt, že se rodiče rozdělují do dvou skupin. První skupinou jsou rodiče, jejichž děti místní školu navštěvují. Druhou skupinou jsou pak rodiče, jejichž děti školu z různých důvodů nenavštěvují. Ať už je to dojíždění do spádové Miroslavi či předškolní věk dítěte. Na základě této zkušenosti jsem se rozhodla, že vytvořím pro každou skupinu trochu jiné otázky, ovšem stále směřující k mému cíli. Během testování se také ukázalo, že některé otázky byly pro maminky nesrozumitelné. Z toho důvodu byly přeformulovány do jednodušší a srozumitelnější podoby. Některé otázky jsem rozdělila na více částí, proto z původních deseti otázek vzniklo otázek patnáct. Což mi přišlo dlouhé a měla jsem strach, že rozhovor bude respondentům připadat únavný. Po otestování těchto patnácti otázek na další mamince jsem se rozhodla je tak ponechat – včetně formy rozhovoru.

Plán výzkumu má naštěstí pružný charakter, což znamená, že se rozvíjí, přizpůsobuje podle vlivu okolností a vlivů dosud získaných zkušeností a výsledků. [7, s. 63]

Z rozhovorů byl pořízen zvukový záznam na zapůjčený diktafon. Tato metoda je nejvíce využívána díky své jednoduchosti a účelnosti (Strauss, Corbinová) [in 32, s. 211-212].

U respondentů jsem kladla otázky spisovnou češtinou, ale vzhledem k přátelské atmosféře byly odpovědi zapsány autenticky, slangovým jazykem, typickým pro naši oblast.

Analytická jednotka

Analytickou jednotkou byli rodiče dětí. Hlavní kritérium výběru bylo to, aby děti byly do věku 12 let z obce Suchohrdly u Miroslavi.

Charakteristika výběrového souboru, volba a popis vzorků, průběh rozhovoru

Gavora [3, s. 183-184] ve své knize uvádí: v kvalitativním výzkumu jde o výběr záměrný. Jelikož vybrané osobnosti mají dostatek znalostí, vědomostí a zkušeností, jsou vhodné kandidáti daného prostředí. Nejčastěji pak probíhá v přirozených podmínkách. [7, s. 63]

Díky rozdělení respondentů do dvou skupin jsem se rozhodla vytipovat si **pět rodin z každé skupiny** (dětí navštěvující či nenavštěvující místní málotřídní školu). V první řadě došlo k oslovení jednotlivých rodin, zda by byly ochotny se rozhovoru zúčastnit. Tři rodiny tyto rozhovory odmítly především z obavy vyjádření svého názoru či postoje ke škole v obci. Proto jsem musela znovu popřemýšlet nad novými rodinami, které by vyhovovaly zadaným kritériím. Poté jsem již byla úspěšná a mohlo dojít k samotné realizaci výzkumného šetření. Celkem tedy bylo osloveno 13 rodin a natočeno bylo 10 rozhovorů. Všechny oslovené rodiny splňovaly mnou daná kritéria výběru výzkumného vzorku.

Respondenti byli předem seznámeni s nahráváním rozhovorů. Setkání vždy bylo domluveno s dostatečným předstihem tak, aby plně vyhovovalo časovým možnostem respondentů. Vzhledem k tomu, že byly ochotny mluvit především ženy ve věkovém rozmezí od 27 do 42 let, rozhovory byly většinou vedeny ve velmi přátelské atmosféře a dle mého názoru měly velmi pevný základ vzájemné důvěry. Některé probíhaly v přirozeném prostředí respondentů, jiné zase u mne doma. Na každé setkání jsem měla nachystanou malou pozornost v podobě kávy pro maminku a čokolády pro děti. I tato malá drobnost uvolnila někdy z počátku lehce napjatou atmosféru. Rozhodla jsem se, že diktafon vždy položím na stůl mezi ostatní věci, aby rodiče nebyli z natáčení nervózní a diktafon neupoutával jejich pozornost. Tato taktika se mi vyplatila. Většinou po pár větách maminky zapoměly, že tam diktafon je, a upřímně mi odpovídaly na otázky. Často zabíhaly do detailů. Jsem si ovšem vědoma jednoho velkého rizika. Některé maminky neměly možnost dát děti na hlídání, takže je braly s sebou. Ačkoliv v několika případech byly děti rozhovorům přítomny, nijak zvlášť a zásadně rozhovory nenarušovaly. Během rozhovorů jsem si nemusela dělat žádné písemné záznamy a všechnu pozornost jsem mohla věnovat verbální i neverbální komunikaci mezi mnou (výzkumníkem) a respondentem.

Rozhovory byly různě dlouhé. Nejkratší trval 45 minut, nejdelší 2 hodiny a 15 minut.

Výzkumné vzorky: z důvodu ochrany osobních údajů a možnosti lehkého dohledání identifikace (obec Suchohrdly u Miroslavi měla k datu 17. 9. 2014 491 obyvatel) jsem se rozhodla neuvádět ve své diplomové práci iniciály ani věk dětí a jejich rodičů.

Skupina respondentů, jejichž děti/ dítě navštěvují/ navštěvuje místní málotřídní školu:

RODINA Č. 1 (dále jen R1): dvě děti - předškolní a mladší školní věk. Rozhovor byl veden pouze s respondentem bez přítomnosti dětí, v klidné atmosféře u nás doma. Respondent odpovídal jednoduše, věcně a neodkláněl se od daných otázek. Rodina je plně funkční, obsahující 4 členy v domácnosti.

RODINA Č. 2 (dále jen R2): dvě děti - předškolní a mladší školní věk. Rozhovor byl veden u respondenta doma, zpočátku byla napjatá atmosféra. Respondent si nebyl jist natáčecím rozhovorem, měl obavy z toho, jak bude na otázky odpovídat a aby nebyly otázky moc složité. Po prvních třech se osmělil a pak rozhovor probíhal bez jakýchkoliv problémů. Rodina je plně funkční, obsahující 4 členy v domácnosti.

RODINA Č. 3 (dále jen R3): dvě děti - předškolní a mladší školní věk. Rozhovor byl veden u respondenta doma, za přítomnosti dětí i manžela, kteří občas do rozhovoru vstupovali. I tak byly zodpovězeny všechny otázky upřímně a docela dlouze. Rodina je plně funkční, obsahující 6 členů v domácnosti.

RODINA Č. 4 (dále jen R4): jedno dítě – předškolní věk. Rozhovor byl veden pouze s respondentem bez přítomnosti dítěte. Respondent odpovídal jasně, na celou situaci měl náhled ze specifické pozice v obci. Rodina je plně funkční, obsahující 3 členy v domácnosti.

RODINA Č. 5 (dále jen R5): dvě děti – předškolní a mladší školní věk. Rozhovor byl veden u respondenta doma za přítomnosti dětí. Respondent byl velmi vstřícný a ochotně odpovídal na otázky.

Skupina respondentů, jejichž děti/dítě **nenavštěvují/nenavštěvuje** místní málotřídní školu:

RODINA Č. 6 (dále jen R6): dvě děti – předškolní a mladší školní věk. Rozhovor byl veden u respondenta doma za přítomnosti dětí. Respondent byl velmi stručný. Atmosféra byla velmi chladná. Rodina je plně funkční, obsahující 4 členy v domácnosti.

RODINA Č. 7 (dále jen R7): dvě děti – mladší školní a starší školní věk. Rozhovor byl veden u respondenta doma bez přítomnosti dětí. Respondent velmi dlouze popsal svůj vztah k málotřídním školám. Tento rozhovor byl ze všech nejdelší. Často bylo zabíháno do velmi podstatných detailů a osobních názorů respondenta. Rodina je plně funkční, obsahující 4 členy v domácnosti.

RODINA Č. 8 (dále jen R8): dvě děti - předškolní věk. Rozhovor byl veden u nás doma za přítomnosti dětí. Respondent byla velmi vstřícný, atmosféra příjemná. Respondent si vůbec neuvědomoval natáčení rozhovoru a na konci byl velmi překvapen, jak rychle to uteklo. Rodina je plně funkční, obsahující 4 členy v domácnosti.

RODINA Č. 9 (dále jen R9): dvě děti – předškolní a starší školní věk. Rozhovor byl natáčen u respondenta doma za přítomnosti dětí. Respondent velmi často odbíhal od tématu a musela jsem neustále vracet k daným otázkám. I přesto byl rozhovor příjemný. Rodina není plně funkční, obsahuje 3 členy v domácnosti.

RODINA Č. 10 (dále jen R10): jedno dítě – předškolní věk. Rozhovor byl natáčen u nás doma za přítomnosti dítěte. Respondent byl ve velmi veselé náladě a rozhovor byl častokrát prokládán upřímným smíchem. Rodina je plně funkční, obsahující 3 členy v domácnosti.

Otázky rozhovoru

Celkem bylo stanoveno 15 otázek rozhovoru. Otázky byly sestaveny tak, aby směřovaly od obecných ke konkrétním. První otázka rozdělila respondenty na výše zmíněné skupiny:

1. Kolik máte dětí? Kolik mají let? Navštěvují vaše děti místní málotřídní školu?

Otázky pro první skupinu respondentů, jejichž děti místní málotřídní školu **navštěvují:**

2. Jaké si myslíte, že jsou (obecně) výhody málotřídních škol?

3. Jaké si myslíte, že jsou (obecně) nevýhody málotřídních škol?
4. Může komunitní škola některé nevýhody napravit? Jakým způsobem?
5. Co bylo pro vás rozhodujícím faktorem k tomu, abyste přihlásil/a dítě do základní školy?
6. Jste s místní málotřídní školou spokojeni?
7. Je něco, co byste na této škole změnili pro vaši větší spokojenost?
8. Můžete mi vyjmenovat maximálně tři výhody, které považujete v této škole za nejdůležitější?
9. Můžete mi vyjmenovat maximálně tři nevýhody, které považujete v této škole za nejdůležitější?
10. Jak vnímáte komunitní školu v naší obci?
11. Myslíte si, že komunitní škola svou činností zvyšuje atraktivitu místní málotřídní školy? Je tato škola díky komunitní škole pro vás zajímavější?
12. Mohla by komunitní škola nabídnout něco, co v obci ještě chybí?
13. Máte vy sami zájem o to se dále vzdělávat?
14. Jakou máte představu o kurzech pro dospělé? Jak by měly podle vás vypadat a co by měly obsahovat, aby to naplnilo vaše představy a měl/a jste chuť se dále vzdělávat?
15. Je nějaký konkrétní kurz, o který byste měl/a zájem?

Otázky pro skupinu respondentů, jejichž děti místní málotřídní školu nenavštěvují :

2. Jaké si myslíte, že jsou (obecně) výhody málotřídních škol?
3. Jaké si myslíte, že jsou (obecně) nevýhody málotřídních škol?
4. Co bude pro vás rozhodující faktor pro přihlášení dítěte do základní školy?
5. Co by podpořilo vaše rozhodnutí přihlásit dítě do místní málotřídní školy?
6. Jak vnímáte místní málotřídní školu?
7. Je něco, co byste v této škole změnili pro vaši větší spokojenost?

8. Můžete mi vyjmenovat maximálně tři výhody, které považujete v této škole za nejdůležitější?
9. Můžete mi vyjmenovat maximálně tři nevýhody, které považujete v této škole za nejdůležitější?
10. Jak vnímáte komunitní školu v obci?
11. Myslíte si, že komunitní škola svou činností zvyšuje atraktivitu místní málotřídí školy? Je tato škola díky komunitní škole pro vás zajímavější?
12. Mohla by komunitní škola nabídnout něco, co v obci ještě chybí?
13. Máte vy sami zájem o to se dále vzdělávat?
14. Jakou máte představu o kurzech pro dospělé? Jak by měly podle vás vypadat a co by měly obsahovat, aby to naplnilo vaše představy a měl/a jste chuť se dále vzdělávat?
15. Je nějaký konkrétní kurz, o který byste měl/a zájem?

Analýza a interpretace dat byla časově velmi náročná, především kvůli délce jednotlivých rozhovorů. Dále kvůli častému odbíhání od tématu a autentickému přepisu do literární podoby. Rozhovory jsem se rozhodla přepsat z prostého důvodu: díky literární vizualizaci dat jsem mohla zvýrazňovat, kódovat a hledat sítě vzájemných vztahů. Na některé otázky jsem našla skryté odpovědi v otázkách jiných. Analýzu a interpretaci dat uvádím v následující kapitole.

5 ANALÝZA A INTERPRETACE DAT

Počáteční otázky rozhovorů byly zaměřeny na zjištění počtu dětí a jejich věku tak, abych měla ucelenější přehled o situaci rodiny. Vzhledem k tomu, že znám obyvatele obce Suchohrdly u Miroslavi spoustu let a vím o nich mnohé, mohla jsem vybrat 5 rodin z každé skupiny:

- a) Rodiče dětí, které místní málotřídní školu navštěvují (dále jen SNA).
- b) Rodiče dětí, které místní málotřídní školu nenavštěvují (dále jen SNE).

5.1 Obecné výhody a nevýhody málotřídních škol

Otázka č. 2: Jaké si myslíte, že jsou (obecně) výhody málotřídních škol?

Skupina respondentů SNA:

R1: *„Že ten učitel má na děcka víc času, než když je jich tam přes dvacet. A i když sou tam ty spojený třídy, ale máš tady jen deset děcek ve třídě dohromady. A to je málo...“*

R2: *„Když děcka nepochopnou výuku, tak se k tomu můžou kdykoliv vrátit...“*

R3: *„Já nevím, když to vezmu obecně, tak výhodou je domácí prostředí a individuální přístup. To je velkej potenciál, ale v této škole ho nedokážou využít...“*

R4: *„Že sou ty ročníky spojený a vlastně se může pracovat tak, že nižší třída vidí výuku toho vyššího ročníku a naopak...“*

„Že sou ty děcka víc samostatný a výuka se dá jakkoliv přizpůsobit, není problém sednout na kolo, vyrazit na výlet. A uhlídat tak malej kolektiv není nic náročnýho...“

„Pobyt a výuka venku, to nemůže velká škola vůbec nabídnout. Zahrádku, ekologickou výchovu, zemědělství, o přestávkách jít lítat ven. To je bezvadné a velká výhoda...“

„Netradiční sezení ve výuce, mohou si dát lavice do hada, jak chtějí, a nemusí se sedět v řadě za sebou, jak to bylo kdysi, plus můžou využít koberce na výuku...“

Skupina respondentů SNE:

R5: *„Jako největší výhodu vidím to, že děcka nemusí nikam dojíždět...“*

R6: *„V málotřídkách žádnou výhodu nevidím, spíš naopak...“*

R7: „Odpovím ti jinak, vidím výhodu ve velkých školách, kde dělá třicet děcek to stejný...“

R8: „V malém počtu dětí...“

R9: „Výhoda? Jsou na vesnicích, kde by musely děcka dojíždět fakt daleko...“

R10: „To, že má učitelka děcka neustále pod dohledem, takže se nemůže stát, že vyjdou za školu a začnou kouřit. Navíc má možnost si všimnout změn v chování děcek a kdyžtak upozornit rodiče na nějaký problém...“

Dílčí závěr:

Již na první pohled je vidět rozlišné vnímání výhod málotřídních škol v obou skupinách respondentů. Zatímco první skupina vidí výhod více, druhá má k výhodám málotřídních škol spíše skeptický náhled a ani jich moc nevedla. I přesto můžeme udělat následující dílčí závěr. **Obecné výhody málotřídních škol:**

- **Malý počet dětí** (uvedeno 3x).
- **Styl výuky** (uvedeno 3x).
- **Dojíždění** (uvedeno 2x).
- **Rodinné prostředí** (uvedeno 2x).
- **Individuální přístup** (uvedeno 1x).
- **Tolerance mezi žáky** (uvedeno 1x).
- **Využití venkovní prostředí** v okolí školy - zahrada (uvedeno 1x) .
- **Učitelé děti dokonale znají** (uvedeno 1x).
- **Učitel má více času na děti** (uvedeno 1x).
- **Vybavení třídy** (uvedeno 1x).
- **Výlety** (uvedeno 1x).
- **Spojené ročníky** (uvedeno 1x).

Žádné výhody nevidí dva respondenti.

Otázka č. 3: Jaké si myslíte, že jsou (obecně) nevýhody málotřídních škol?Skupina respondentů SNA:

R1: „Jako nevýhodu vnímám, že není individuální plán pro dys děčka, kterej by jim zjednodušil práci a posunul děčka dál, aby byly připraveny na velkou školu v Miroslavi. Individuální plán je hezká věc, ale málokdo se s nima pak bude mazlit. Nehledě k tomu, že poruchu dys má v dnešní době každý druhý děčko...“

R2: „Že děčka z malých škol jsou rozmazlení, a když přijdou do velké školy, tak neumíjou navázat a zapojit se k těm, co tam chodijou od první třídy, a že se tam pak dost šikanuje...“
„Druhá nevýhoda, že je to taky někdy až moc osobní, a když ty děčka ve škole něco provedou, tak se to řeší po celé dědině...“

R3: „Nevýhoda, obecně, hm. No asi to, že se ty školy uzavíraj, protože když si to tak vezmeš, tak lidi z Brna vyhledávají různé typy alternativních škol a my tady jednu takovou máme, měli bysme si toho vážit, ale nevážíme. Na druhou stranu všechno je o lidech. Který když tady vidím, tak je mě jasný, že to fungovat nebude. Další nevýhoda je vybavenost tříd, nebo spíš nevybavenost oproti velkým školám...“

R4: „Citlivost na odbyt žáků, že pak ty náklady nese obec. Dál pak vymýšlení rodičů, že mají možnost školu vydírat. Vy nám dejte nabídku, nějak to nastavte, a nám jestli se to bude líbit, tak sem děčka dáme, nebo ne. Kdyby nejezdil autobus do Miroslavi, tak by sem chodilo mnohem víc děcek, protože ne každěj by si mohl dovolit je dovážet, ať časově nebo finančně...“

R5: „Jediná nevýhoda, co mě napadá, je, že pro žáky, kteří neudrží pozornost, musí být hrozně těžký se soustředit na práci, kterou maj. A taky, že je tady vidět všem až moc do talíře a že tady není taková nabídka kroužků jako ve velkých městech...“

Skupina respondentů SNE:

R6: „Nevýhodu vidím ve spojených třídách, že sou děčka dohromady, a já si myslím, že prvňák nemá co poslouchat třetíáka...“

R7: „Podle mě se ty děčka absolutně nemůžou soustředit, představuju si to tak, že když učitelka musí rozdělit 45 minut na tři třídy, tak moc času na ten jeden ročník nemá. Někteří to uvádí jako výhodu, já to vnímám jako velkou nevýhodu. Stejně tak, když druhák musí poslouchat prvňáky, vždyť se tam musí nudit. Dokážu si představit nějaký pomalejší děčko, kterému opakování neublíží, ale u normálního zdravýho děčka ne. Další nevýhoda udržet

pozornost, což pro prvňáka rozhodně není jednoduchý, má co dělat sám se sebou a do toho tam mluvit druháci, katastrofa...Rodinnej kolektiv. Když děcko půjde ted' sem, co pak bude dělat, až přestoupí do velké školy, kde se mu novej kolektiv a nový učitelé rozhodně rodinně věnovat nebudou...Výuka jen do pátého ročníku a pak přestup. Výhoda velkých škol je, že kam ho v první třídě dáš a co ho tam naučíš, tak to projde celý až do devítky... Malá soutěživost mezi děckama v málotřídkách, s kým se děcko bude srovnávat a snažit se, aby bylo lepší, když sou tam všeho všudy tři děcka. A to samý funguje na druhou stranu – pokud je průměrný děcko, tak v tom velkém kolektivu se schová, tady bude chodit nešťastný, že je nejhorší. A aby ti každej dával do pětky jedničky, že seš dobrej, a pak přestoupíš a sedneš na prdel, no tak to svému děcku neudělám. Jestli ostatní jo, to je jejich problém... Délka družiny, v Miroslavi funguje do půl paté, tady do tří... Není tady žádná anonymita, což ve velkých školách je. Tam nikdo neví, co dělá maminka, tatínek, nikdo nepomlouvá, každému je to jedno...“

R8: *„V soustředění děcek na výuku, ale nevím, nikdy sem neviděla, jak to tam probíhá...“*

R9: *„Individuální přístup. Podle mě maj na ty děcka učitelky tolik času, že jim pomalu otáčej i listy v knížce, a to je má podporovat v samostatné práci, jak se říká, že děcka z málotřídek jsou samostatnější, tak je to podle mě velká lež, ba naopak...“*

„V málotřídkách není řád, děcka tím neustálým přizpůsobováním se jim mají v hlavě chaos v tom, co maj dělat, a pro prvňáky to musí být strašnej záprah...“

R10: *„Zatím nedokážu posoudit tím, že nemáme žádný zkušenosti, zeptej se mě za rok. Já sem chodila jen do velké školy, jak funguje málotřídka, nemám tušení...“*

Dílčí závěr:

I zde se obě skupiny respondentů ve svých názorech liší. Co jedna skupina respondentů vnímá jako nevýhodu, to druhá skupina respondentů vnímala jako výhodu. A naopak. Přičemž skupina respondentů SKNE uvedla více nevýhod než skupina první. **Obecné nevýhody málotřídních škol:**

- **Náročné soustředění žáků na výuku** (uvedeno 4x).
- **Absence anonymity, malá anonymita v obci** (uvedeno 3x).
- **Spojené ročníky ve třídě** (uvedeno 2x).
- **Absence individuálního vzdělávacího plánu pro dyslektické děti** (uvedeno 1x).

- **Přílišná péče o děti** (uvedeno 1x).
- **Nedostatečná následná adaptace ve II. stupni** (uvedeno 1x).
- **Nedostatečná vybavenost tříd** (uvedeno 1x).
- **Trend uzavírání málotřídních škol** (uvedeno 1x).
- **Citlivost na odbyt žáků** (uvedeno 1x).
- **Rodinný kolektiv** (uvedeno 1x).
- **Výuka jen do pátého ročníku** - poté přestup na jinou školu (uvedeno 1x).
- **Malá soutěživost mezi dětmi** (uvedeno 1x).
- **Délka družiny** (uvedeno 1x).
- **Individuální přístup** (uvedeno 1x).
- **Absence řádu** (uvedeno 1x).
- **Málo času na jeden ročník** (uvedeno 1x).
- **Malá nabídka kroužků** (uvedeno 1x).

Jeden respondent neuvedl žádné nevýhody málotřídních škol, v tomto typu škol vidí jen samé výhody.

Otázka č. 4: Může komunitní škola některé nevýhody napravit? Jakým způsobem?

Odpovídala pouze skupina respondentů SNA, která má s komunitní školou zkušenosti:

R1: „*No jak sem řekla, nevýhodu vnímám, že není individuální plán pro dys děcka, ale to komunitka nenapraví, to můžou jen učitelky...*“

R2: „*Já si myslím, že ty nevýhody komunitka nenapraví, to je mezi školou a rodičema. Podle mě komunitka může dokreslovat školu kroužkama a to bohatě stačí...*“

R3: „*Staň se ty ředitelkou a bude vše napraveno. Komunitka by mohla vymýšlet neustále nový a hlavně víkendový akce, který budou přístupný všem rodičům. Když se udělá drakiáda v týdnu dopoledne, tak tam s děčkama nemůžu jít, protože su v práci. Takže se to chce zamyslet tady nad tím. Takže asi může, ale fakt musí spolupracovat se školou a dělat všechno ruku v ruce tak, aby nám to všem vyhovovalo...*“

R4: „*Může. Mohla by nabídnout znovu kroužky, který se zrušily. Třeba by byl zájem...*“

R5: „*Jasan, že může, tím, že se bude víc zajímat o místní lidi, to, co fakt potřebují, a bude poslouchat, co si přejou...*“

Dílčí závěr:

Na tuto otázku odpovídalo pouze pět respondentek. Komunitní škola napravit nevýhody málotřídních škol:

- **Může** (uvedeno 3x).
- **Nemůže** (uvedeno 2x).

Většina odpovídajících respondentů si myslí, že komunitní škola může napravit některé nevýhody málotřídních škol. Jakým způsobem?:

- **Nabízet kroužky** (uvedeno 2x).
- **Zajímat se o potřeby komunity** (uvedeno 1x).
- **Nabízet víkendové akce** (uvedeno 1x).
- **Úzce spolupracovat se školou** (uvedeno 1x).

5.2 Rozhodující faktor

Otázka č. 5: Co bylo/bude pro vás rozhodujícím faktorem k tomu, abyste své dítě přihlásil/a do základní školy?

Skupina respondentů SNA:

R1: „*Tak hlavně, že je to v místě bydliště. To je hlavní...*“

R2: „*Tak vlastně, že tady bydlíme. Kvůli tomu sme se sem stěhovali, že je to v místě bydliště a že máme ušetřený nervy s dojížděním...*“

R3: „*No dojíždění. Nedokážu si představit, že bych děcka poslala od první třídy autobusem do Miroslavi. No a na druhém místě sou fakt ty kroužky a samozřejmě funkční družina...*“

R4: „*Tak samozřejmě to, že je to v místě bydliště a že dítě nebude muset vstávat brzo ráno a odjíždět někam do Miroslavi. Obzvlášť když sou dobrý výsledky tady tý školy. A taky ta*

výuka. Tak si spočítej, kolik minut má na každý dítě učitelka se 30 děčkama a kolik minut má za ten den učitelka, když je tam 8 dětí...“

R5: „Vyhrožování paní starostky, že nám nevezmou další dítě do školky, pokud sourozenec nebude ve škole, to je dost velké motor. Ne ten jejich příspěvek 3000, ale to, že potřebuju školku pro mladší dítě...“

Skupina respondentů SNE:

R6: „Tak já mám v hlavě jasno, moje děti sem rozhodně chodit nebudou. Rozhodující je kvalitní personál a kvalitní výuka. To tady není...“

R7: „Učitelé, já se rozhoduju podle učitele tak, abych měla důvěru v toho člověka, že mi dobře vzdělá děcko...“

R8: „No hlavně, že je to v místě bydliště...“

R9: „Důležitý je, aby děcku, ale i mně sedl učitel, což mně tady nesedí, tudíž nemáme co řešit. Druhým faktorem sou hmatatelný výsledky dětí, ne, že i ten jarmark za ně dělaj učitelky, besídku pomalu odzpívaj taky jen učitelky a pak se ještě z nejmenovaných zdrojů dozvíš, že jim pomáhaly tajně vyplňovat nějakou matematiku, aby se mohlo říct, jak sou dobrý, tak to je na pováženou. Tady se dělá dobrý jméno školy jen naoko a to mně dost vadí...“

R10: „Určitě dojíždění. Pane Bože, vždyť musijou být zákony na to, s jakýma znalostma musí děcka z té základky vylézt, a je to všude stejný, tak nevím, co ty rodiče furt řešijou...“

Otázka č. 5: Co by podpořilo vaše rozhodnutí přihlásit dítě do místní málotřídní školy? Na otázku odpovídala pouze skupina SNE:

R6: „Tak toho je hodně, ale nejdůležitější, jak sem řekla, je personál. Kvalifikovaný, který dělá svoji práci s chutí, a ne z nějakého naprostého donucení a nechutenství. To když člověk někdy vidí, tak si říká, kam to svoje děcko dává. Už ať sme pryč i z tý školky...“

R7: „Nic, teď už rozhodně nic...“

R8: „Kroužky, určitě ty kroužky, bez nějakého výběru aktivit pro děcka bych váhala. Je to lepší, když někam chodí, než když se nudí doma u počítače a televize. A taky mě motivuje škola v přírodě a plavání, to je super...“

R9: „Kvalitní, příjemný a hlavně profesionální personál, lepší skutečné výsledky děcek, ne jen tak jedničky naoko davané, řád a pravidla...“

R10: „*No, kdybych měla špatný zkušenosti s učitelkama, tak by mě to hodně ovlivnilo v rozhodování. Ale zatím mám zkušenosti dobrý, tak snad to vydrží...*“

Dílčí závěr:

Odpovědi na tuto otázku byly pro mne velmi přínosné a zajímavé. Zatímco první skupina respondentů, jejichž děti školu navštěvují, uvedla, že jejich rozhodujícím faktorem bylo především to, že jejich děti nemusí nikam dojíždět a škola je v místě bydliště, druhá skupina zdůrazňovala jako rozhodující faktor kvalitní pedagogický personál, dobré jméno školy a hmatatelné výsledky dětí. Ze všech odpovědí jsem nabyla dojmu, že v rozhodnutí dát dítě do místní školy jim především brání jejich vnímání pedagogického personálu.

Rozhodující faktor:

- **Škola je v místě bydliště**, nemusí se dojíždět (uvedeno 6x).
- **Kvalitní pedagogický personál** – dobrý učitel, který dělá práci s chutí (uvedeno 3x).
- **Kvalitní výuka** (uvedeno 2x).
- **Fungující kroužky** (uvedeno 1x).
- **Vyhrožování paní starostky** (uvedeno 1x).
- **Dobré výsledky dětí** (uvedeno 1x).
- **Dobré jméno školy** (uvedeno 1x).
- **Funkční družina** (uvedeno 1x).

Co by tuto skupinu **podpořilo** v tom, aby se rozhodla přihlásit dítě do místní školy:

- **Kvalitní pedagogický personál** (uvedeno 3x).
- **Fungující kroužky** (uvedeno 1x).
- **Lepší výsledky dětí** (uvedeno 1x).
- **Řád a pravidla** (uvedeno 1x).

Jeden z odpovídajících respondentů uvedl, že by u něj změnu rozhodnutí nepodpořilo vůbec nic.

5.3 Vnímání místní málotřídní školy

Skupina respondentů SNA:

Otázka č. 6: Jste s místní málotřídní školou spokojeni?

R1: „*Jakž takž jsem spokojená...*“

R2: „*Jo, aj jo. Zatím su spokojená...*“

R3: „*Já nevím, je to jak na kyvadlový váze. Jednou je to dobrý, pak zas ne. Tak půl na půl...*“

R4: „*Sem spokojená, vybavení školy je nadstandardní...*“

R5: „*Mám z toho rozporuplný pocity. Na jednu stranu je dítě spokojený, na druhou nejsem spokojená já, uvítala bych jinej přístup učitelek k rodičům...*“

Dílčí závěr:

Většina dotazovaných respondentů je spokojena s místní školou:

- **Jsou spokojeni** (uvedeno 3x).
- **Mají smíšené pocity** (uvedeno 2x).
- **Nejsou spokojeni** (neuvedeno).

Skupina respondentů SNE:

Otázka číslo 6: Jak vnímáte místní málotřídní školu?

R6: „*No já ji moc nevnímám, pro mě je nepodstatná, i když tady bydlíme, jelikož se mi znechutí už v minulosti, a tím pádem současnost a budoucnost mě nezajímá. Ani pořádně nevím, co se tam děje, jenom od ostatních a zrovna dobrý reference to nejsou...*“

R7: „*Je to zbytečnej luxus pro tuhle obec. Ve chvíli, kdy je v celé škole v pěti ročnících 15 děček, tak si myslím, že je to naprosto zbytečný...*“

R8: „*Zatím dobře, zatím su přesvědčená, že tam moje děcka půjdou, líbí se mně akce, který škola dělá okolo. Akorát by to chtělo zrekonstruovat celou budovu a hlavně záchody, to je hnus...*“

R9: „*Jako pěknou starou budovu, to je asi tak všechno, nemám z ní dobrej pocit...*“

R10: „*Je to hezkej barák, zatím je to dobrý. Je tam domácký prostřední, hodná paní učitelka, takže pokud to tak vydrží, tak zřejmě budeme spokojeni...*“

Dílčí závěr:

Z pěti odpovídajících respondentů této skupiny vnímá školu:

- **Pozitivně** (uvedeno 2x).
- **Negativně** (uvedeno 3x).

Otázka číslo 7: Je něco, co byste ve škole změnili pro vaši větší spokojenost?

Skupina respondentů SNA:

R1: „*Nejsem spokojená s angličtinou a její výukou. Myslím si, že by mohla bejt na mnohem lepší úrovni. Taky by mně vyhovovalo, kdyby paní ředitelka nevyučovala. Podle mého názoru školu vede dobře, ale měla by se věnovat hlavně a jen této činnosti. A pak aby tady byly dvě učitelky, který by se věnovaly jen a pouze děčkám, a fungovalo by to mnohem líp...“*

„*Změnila bych dobu družiny. Aspoň do tři čtvrtě na 4, jak je školka, a dala bych možnost ranní družiny pro ty, kteří brzy odjíždějí do práce, aby nemusely být děčka samotný doma...“*

R2: „*Asi nic, zatím mně to vyhovuje tak, jak to je...“*

R3: „*No tak toho by bylo dost. Jinej přístup k rodičům, lidštvější. Ráda bych viděla taky důslednost ze stran učitelů – ne to, že děčkám dají domácí úkoly a pak je ani nekontrolují. A strašně mně vadí nedotaženost detailů: když řeknu, že rodičovský schůzky budou ve středu ve dvě, tak očekávám, že to tak fakt bude, a ne, že se to změní a v jejich stylu nejlíp den dopředu, kdy já to vzhledem k práci nemůžu pak změnit. A to nemluvím o webových stránkách, což je chaos nad chaos. Taky bych očekávala, že když si du koupit na vánoční jarmark výrobky děcek, tak si koupím výrobky děcek, a ne to, co patlaly učitelky. Taky mně přijde, že spousta věcí dělaj učitelky s nechutí a to se pak hrozně odráží v děčkách. Některý besídky by stálo za to ani nedělat. Když tam vidíš znechucený děčka, jak tam tragicky hopsaj, spíš tě to odradí, než povzbudí. No a takových detailů by se našla celá řada. Aj podávání informací o škole, o výuce, co tam dělaj, jak to děčkám de a tak. Do toho jejich žákovskýho časopisu bych dávala díla všech těch děcek, už se mě několikrát stalo, že sem tam svoje vůbec nenašla, a dalo by se to spojit aj s těma lepšíma informacema – ne to tam jen psát v bodech. To je nanic. A třeba by to chtělo aj příměstský tábory, abych děčka nemusela vozit až do Miroslavi nebo prostě něco přes léto, když musím do hokny a nemám babičky, protože ty tam musej taky. Škola by si měla udělat u veřejnosti lepší voko. Pak delší družinu a bývaj v Brně aj kroužky, kde si děčka napíšou hned po škole domácí úkoly, to by taky nebylo špatný. Ale bylo by potřeba mít aj školku otevřenou aspoň do čtyřech...“*

R4: „Myslím si, že by bylo potřeba víc sportu, ale ne jen fotbal, dát víc na výběr...“

R5: „Komunikaci s ředitelkou. Delší družinu, protože i ta hod'ka navíc pomůže, a taky bych chtěla víc rodičovských schůzek a třeba kdyby někdo podal informace, jak se děcka přijímají do školy a tak. Prostě fakt zlepšit tu komunikaci...“

Skupina respondentů SNE:

R6: „No tak především personál. Ale tím, že mě to nezajímá, tak to nějak nehodlám řešit.“

R7: „Mě by nepřesvědčilo nic, ani výměna učitelů, mně prostě nevyhovuje tenhle styl výuky...“

R8: „Určitě družinu, délku. Abych se stíhala vracet z práce, nejlíp tak do pěti. Nebo udělat kroužky tak, aby to do těch pěti vycházelo...“

R9: „No tak vyloženě delší dobu družiny, pracující a dojíždějící člověk aby si vyzvedával děcko ve tři hodiny je naprostej nesmysl. No a mně se nelíbí hlavně vedení školy. Taková nějaká hrubá a přidrslá ženská mně nebude vyučovat děcka. No a taky bych chtěla slyšet lepší reference na tuhle školu, zatím moc pozitivní nebyly, a když sem se ptala ve škole v Miroslavi, tak mi učitelé tvrdili, že děcka ze suchohrdelské školy se neumí učit a sou nesamostatný. Takže nemám nad čím váhat. Moje půjdou rovnou do Miroslavi...“

R10: „Rozhodně výuka hudební výchovy není na dobré úrovni. Zatím su přesvědčená, že radši budeme příští rok jezdit do hudebky jinam...“

Dílčí závěr:

Jak je na první pohled viditelné a charakteristické pro kvalitativní výzkum, odpovědi na tuto otázku jsou velmi subjektivní. I přesto - mohu konstatovat, že pět z deseti odpovídajících respondentů je spokojeno s místní málotřídní školou a vnímá ji dobře. Tři respondenti mají ze školy smíšené či rozporuplné pocity. Zbývající dva respondenti jsou s místní málotřídní školou nespokojeni a jeden respondent uvedl, že je to pro naši obec zbytečný luxus.

Pro lepší přehlednost zde uvádím, co by **mělo být zlepšeno** k větší spokojenosti rodičů:

- **Družina:** jednak delší doba otevřené družiny do 4 nebo do půl páté, ale i myšlenka, aby si děti v družině psaly domácí úkoly (uvedeno 5x).
- **P. R. a informovanost:** žakovský časopis, webové stránky, lepší reference na školu (uvedeno 4x).

- **Personál:** lepší komunikace s rodiči, chuť do práce, lidský přístup k rodičům (uvedeno 3x).
- **Ředitel** aby se věnoval pouze své funkci, vyučovat by měli jiní pedagogové (uvedeno 1x).
- **Výuka angličtiny** (uvedeno 1x).
- **Důslednost** ze stran pedagogů (uvedeno 1x).
- **Dotáženost detailů** do konce (uvedeno 1x).
- **Více druhů sportu** (uvedeno 1x).
- **Styl výuky** (uvedeno 1x).
- **Vedení školy** (uvedeno 1x).
- **Hudební výchova** (uvedeno 1x).
- **Realizace příměstských táborů** (uvedeno 1x).

Jakákoliv veřejná instituce, obzvláště škola, by měla využívat veškerý lidský potenciál, který obsahuje. Mým subjektivním dojmem, který jsem nabyla z odpovídajících respondentů a je jedno, z jaké pocházeli skupiny - je touha po kvalitním pedagogickém personálu. Myšleno tak, aby to byli dobří lidé, jdoucí příkladem jejich dětem. Z čehož dle mého názoru vyplývá i to, jak škola vypadá navenek v očích místních obyvatel, jaké má zde reference. Odpovědi na tuto otázku nám daly spoustu podnětných nápadů, co by škola mohla změnit pro větší spokojenost rodičů.

Otázka č. 8: Můžete mi vyjmenovat maximálně tři výhody, které považujete v této škole za nejdůležitější?

Skupina respondentů SNA:

R1: „*Paní učitelka P. ... Kroužek angličtiny pro nejmenší... Je v obci...*“

R2: „*Paní ředitelka, která tu školu hodně pozvedla, ještě až se ustálí ten počáteční chaos, než si zvykne, zaběhne nějaký režim, pak to bude dost super. Je dobrá... Máme kousek od baráku školu i školku... Škola v přírodě...*“

R3: „*To je těžký, asi, že je to u nás... Kroužky... Učitelky děcka dost dobře znají...*“

R4: „*Celkem moderní vybavení tříd... Zahrada, pobyt venku... Že do budoucna tady bude přistavena školka, jídelna a tělocvična a bude to jeden velkej a nověj komplex...*“

R5: „*Nemusí se dojíždět...*“

Skupina respondentů SNE:

R6: „*Mě ta škola nezajímá, žádnou výhodu tady nevidím...*“

R7: „*Výhodu? To si děláš srandu...*“

R8: „*Školu máme kousek... Plaveckej výcvik... Že se zapojujou do různých projektů – jako je třeba to ovoce do škol a aj ty další nejsou špatný...*“

R9: „*To ti fakt neřeknu, prostě nevím, nic mě nenapadá, spíš bych ti řekla výhody velkých škol...*“

R10: „*Asi individuální přístup... Že tady může bejt mateřský centrum... Výuka venku – tělák, pobyt na zahradě a v altánu...*“

Dílčí závěr:

Nejdůležitější výhody místní málotřídní školy, vnímané respondenty, byly uvedeny následující:

- **Je v místě bydliště** (uvedeno 5x).
- **Dobré učitelky, dobrá paní ředitelka** (uvedeno 3x).
- **Výhody žádné nevidí** (uvedeno 3x).
- **Kroužky** (uvedeno 2x).
- **Přístup k dětem** (2x).
- **Zahrada, pobyt venku** (uvedeno 2x).
- **Základní a mateřská škola dohromady** (uvedeno 1x).
- **Zapojení do projektů** (uvedeno 1x).
- **Vybavení tříd** (uvedeno 1x).

- **Mateřské centrum** (uvedeno 1x).
- **Škola v přírodě, plavecký výcvik** (uvedeno 1x).

Otázka č. 9: Můžete mi vyjmenovat maximálně tři nevýhody, které považujete v této škole za nejdůležitější?

Skupina respondentů SNA:

R1: „Zastaralá budova školy...Není bezbariérový přístup pro kočárky... Katastrofální tělocvična...“

R2: „Třídy – jejich vzhled a vybavení... Málo děcek v ročníku. Vem si, že třeták je jen jeden, druháci dva – co to je za počty...Strašný záchody...“

R3: „Není tady nějaký pěkný hřiště pro tělocvik...Učitelé se nezapojují do dění obce... Družina a jen do třech...“

R4: „Žádné nevýhody zde nevidím, spíše naopak...“

R5: „To, že družina končí ve tři, mně nevyhovuje skrz práci, byla by potřeba minimálně do čtyř... Malá nabídka kroužků pro děcka nebo spíš nabídka jen pro děcka, co tam chodí... Špatný obědy...“

R6: „Jé, těch bych ti řekla spoustu. Tři jo? Hm. Tak třeba neprofesionální pedagogické personál, škaredá budova školy, míšmaš děcek ve třídě...“

R7: „Málo času na ročník ... Že děcka musijou poslouchat jinej ročník... Nesoustředijou se na učivo...“

R8: „Pracovní doba ve družině ... Pracovní doba ve školce, ve velkých městech máš automaticky, že tam můžou bejt děcka minimálně do pěti ... Chce to víc vycházet vstříc zaměstnaněm rodinám, co musijou dojíždět do Brna nebo do Znojma. Vem si, že pracuješ osm a půl hodiny a pak máš ještě aspoň dvě hodiny na cestování. Kdybych to vzala od sedmi do půl čtvrtý, plus hodina před, hodina po. A sem bez babičky víš kde...a jakože si tu babičku tady nevykouzlíš. My sme se sem stěhovali proto, že je tady funkční škola a školka. Ale vůbec sme nepočítali s tím, že nám pak nevyjde vstříc a že si tu práci stejně nebudu moct najít...“

R9: „Já su ráda, že moje děcka choděj do Miroslavi, tam je delší družina a kroužky v DDM, takže v pohodě můžu jezdit do práce a jen si je po cestě vyzvednu... Mně se nelíbí

ředitelka a učitelky, který sou vyhořelý, na ty jejich nálady po ránu musí mít člověk silnej žaludek... Nesympatická budova zvenku, a tím pádem mě ani nezajímá vevnitř...“

R10: *„Silná slabina sou školní besídky, znechucený děcka a znechucení učitelé. A nevypadá to dost dobře navenek. Stačí se jen rozhlídnout, jak se šklebí aj ti rodiče. Že rodiče na dědině maj málo peněz, a tím pádem nemůžou děckám zaplatit kroužky a už vůbec nemaj čas na to je někam dovážet – tady je malá nabídka... Že sou školní akce naplánovaný tak, že sou rodiče v práci, a tím pádem se toho nemůžou zúčastnit. My bysme s manželem taky šli na Dýniádu, Drakiádu, Den dětí, ale sme pryč. Takže by to chtělo dělat buď navečer, nebo o víkendu...“*

Dílčí závěr:

Nejdůležitější nevýhody místní málotřídní školy, vnímané respondenty, byly uvedeny následující:

- **Technické zázemí školy:** vzhled budovy, tělocvična, toalety, vybavenost tříd, absence hřiště, absence bezbariérového přístupu aj. (uvedeno 7x).
- **Krátká doba družiny** (uvedeno 4x).
- **Pedagogický personál** (uvedeno 3x).
- **Nedostačující nabídka kroužků** (uvedeno 2x).
- **Spojené ročníky** (uvedeno 2x).
- **Školní akce** (uvedeno 2x).
- **Pracovní doba v mateřské škole** (uvedeno 1x).
- **Malé zapojení učitelů do dění obce** (uvedeno 1x).
- **Málo času na ročník** (uvedeno 1x).
- **Málo dětí v ročníku** (uvedeno 1x).
- **Špatné obědy** (uvedeno 1x).

5.4 Komunitní škola

Otázka č. 10: Jak vnímáte komunitní školu v naší obci?

Skupina respondentů SNA:

R1: „Mně se zdá, že je komunitka utiskovaná zamykáním, odemykáním a jinýma věcmi a nefunguje tak, jak má. Já jsem to pochopila tak, že to má být otevřený všem a kdykoliv a je jedno, jestli je to v týdnu nebo o víkendu. To si myslím, že se zatím nepovedlo...“

R2: „Podle mě komunitka může dokreslovat školu kroužkami a to bohatě stačí...“

R3: „Hlavně, ať se nezruší, protože kdyby tady ty kroužky nebyly, tak bych uvažovala nad Miroslaví. Kdybych tam děcka dovážela do kroužků, tak je tam můžu rovnou vozit aj do školy...“

R4: „Pozitivně. Byla bych ráda, kdyby se komunitka věnovala nejen dětem a seniorům, ale i mládeži, která přijde ve tři dom a pak se nudí. Akorát by bylo dobrý, kdyby existovala přímá úměra – čím víc děcek, hodně kroužků, takhle to musí obec doplácet a není to fajn...“

R5: „Je to dobrá věc...“

Skupina respondentů SNE:

R6: „No, asi by byla komunitní škola dobrá, ale podle mého názoru tady v dědině nebude funkční. Místní lidi sou líní a znechucení vším...“

R7: „Dobrý. Tak určitě ty kroužky hrajou velkou roli pro jiný rodiče, ne pro mě...“

R8: „Komunitka není špatnej nápad, něco takovýho tahle škola potřebuje, ale stejně pokud tam nezměníš ten personál, tak to fungovat nebude. Lidi se na to vykašlou, když vijou, že ty kroužky vedou zas jedny a ty samý obličej, kterým nechceš dávat svoje děcka. Tak co bys tam potom dělala ty...“

R9: „Je to naprosto zbytečný. V tak malý obci se neuživí, stejně jako se do budoucna neuživí takhle škola, obec to ze svýho rozpočtu prostě neustále tahat nebude. Navíc to neustále rozděljuje děcka na miroslavský a suchohrdelský. Kdeže byla ta ideální myšlenka, že to bude pro všechny děcka z obce. Jen otevři oči. Kroužky sou jen pro ty, co chodí sem do školy. Ti, co choděj do Miroslavi, si ani neškrtnou, protože než dojedou zpátky, tak to tady všecko končí. Ale my dobře víme, že to je záměr ředitelky. A pak se taj na to máme dívat pozitivně? Nebud' včerejší. Všecko funguje jen na oko diváka...“

R10: „*To, co tady pod komunitkou běží, nám vyhovuje a víc kroužků nemá smysl, protože tam nikdo nepůjde. Už aj tak, když děckám zaplatíš dva kroužky, tak to vyjde na dost peněz...*“

Dílčí závěr:

I tato otázka pro můj výzkum přinesla velmi hodnotná data. Vnímání komunitní školy:

- **Pozitivní** (uvedeno 7x).
- **Dobré, ale zatím nefunguje jak má** (uvedeno 2x).
- **Negativní** (uvedeno 1x).

Otázka č. 11 *Myslíte si, že komunitní škola svou činností zvyšuje atraktivitu místní málotřídni školy? Je tato škola díky komunitní škole pro vás zajímavější?*

Skupina respondentů SNA:

R1: „*Kdyby fungovala tak jak má, tak si myslím, že by to zvýšilo atraktivitu. Pro mě je zajímavější tím, že nabízí aspoň nějaký kroužky...*“

R2: „*Jo, myslím si, že jo. Je to takhle dobrý...*“

R3: „*Ona ji zvyšuje a to, co jak se to teď celkově vede ve škole, ji zase snižuje...*“

R4: „*Určitě ano na obě otázky...*“

R5: „*Ale jo, aj bych řekla, že jo, kdyby tady ty kroužky nebyly, tak bych víc uvažovala nad Miroslaví...*“

Skupina respondentů SNE:

R6: „*Já ani nevím, co všechno komunitka dělá, mám to jen z doslechu, ale pro některý rodiče to asi atraktivitu zvyšuje...*“

R7: „*Její atraktivitu nezvyšuje a můj zájem určitě nezvedá...*“

R8: „*Asi jo, ale ještě by ji mohla zvýšit, kdyby hlídala děcka až do večera...*“

R9: „*Mě by prvně musely přesvědčit ty učitelky, ale je fakt, že komunitka to krásně dokresluje. Její aktivity sou pro mě zajímavější než škola...*“

R10: „*Ano a ano...*“

Dílčí závěr:

Komunitní škola atraktivitu málotřídni školy:

- **Zvyšuje** (uvedeno 7x).
- **Nezvyšuje** (uvedeno 1x).
- **Neví** (uvedeno 1x).
- **Kdyby fungovala, jak má, zvyšovala by** (uvedeno 1x).

Otázka č. 12: Mohla by komunitní škola nabídnout něco, co v obci ještě chybí?Skupina respondentů SNA:

R1: „No, já bych byla radši, kdyby komunitka doplňovala nabídku kroužků ve škole, ale kdyby využívala jiný prostory, ne prostory školy, aby ty kroužky byly dostupný všem děčkám, ne jen těm, co tam chodí. A taky by mohla fungovat i o víkendu. Má být otevřená všem a kdykoliv, ne?“

R2: „Kroužků si myslím, že na vesnicu je tady aj dost. Ale třeba by se mně líbily víkendový akce, jako jsou tanečky pro holky. Pro kluky fotbal...“

R3: „Nový akce, nové věci, ne pořád to stejný dokola. Vánoční jarmark ve stejné kvalitě, jako to dělaly suchohrdelský ženy v sokolovně, a hlavně ne v tejdnu...“

R4: „Věnovat se mládeži...“

R5: „Je dobrý, že tady fungujou kroužky, bez nich by to bylo ještě horší. Děcka mají co dělat a my je nemusíme nikam dovážet. To, co mně vadí, komunitní škola nezmění, to musí změnit učitelé a vedení školy, s tím nikdo jinej nic nenadělá...“

Skupina respondentů SNE:

R6: „Nevím, nic mě nenapadá...“

R7: „Věnovat se všem lidem bez rozdílu...“

R8: „Jak sem řekla, určitě kroužky pro děcka až do večerních hodin, když družina tak dlouho nefunguje...“

R9: „No, vedení asi nezmění, takže asi ne. Já si myslím, že ani kroužky tomu nepomůžou, pokud tady nebude kvalitní, příjemný a profesionální personál. Někdo má v sobě dar na to pracovat s děčkama a někdo ten dar nemá a pak se to nikdy nenaučí a ředitelka ten dar

podle mě nemá. A to nemluvím o tom, že kdo nenavštěvuje tuhle školu, tak nemůže pomalu kolem té budovy ani projít, natož aby tam chodil na nějaký kroužek. Nad tím byste se měli zamyslet, aby tam mohli chodit všichni bez rozdílu...“

R10: „Určitě, chybí tady sport, jiný než fotbal, třeba volejbal, tanec, výtvarka odpoledne, ale nejen pro děti, ale i pro dospělé. A jak sem řekla, kvalitní hudebka...“

Dílčí závěr:

Na tuto otázku byly vysloveny zajímavé názory. Komunitní škola by měla naší obci nabídnout:

- **Volnočasové aktivity i víkendové** (například vánoční jarmark) **bez škatulkování** a dělání rozdílů mezi dětmi.
- Nabízet **aktivity v odpoledních a večerních hodinách**.
- **Kroužky** (konkrétně: pro děti – tanec pro dívky, fotbal, jiný druh sportu, výtvarnou výchovu, hudební výchovu).
- **Věnovat se mládeži** (uvedeno 2x).

5.5 Celoživotní vzdělávání

Otázka č. 13: Máte vy sami zájem o to se dále vzdělávat?

Skupina respondentů SNA:

R1: „No já teda zájem nemám. Já nemám hlavně čas. Už si čtyři roky říkám, že začnu s angličtinou, ale ještě sem si na to nenašla čas. A taky abych mohla někam jít, tak mně nemá kdo pohlídat děcka, protože tady nemáme prarodiče...“

R2: „Nemám, z jedné stránky mě to láká, z druhé mám strach, že se to nedokážu naučit. A že mě ostatní pomluví, že su hloupá. To víš, člověk je s děckama pořád doma a pak je rád, že zapne počítač...“

R3: „Zájem mám, čas ne. Taky dám radši peníze do kroužků děcek než do sebe a zatím mě nic nezaujalo natolik, abych chtěla překonat důvody proč ne a lenoru...“

R4: „Zájem mám, ale nevím kdy. No možná až budu mít nad těch 50, tak budu chodit se seniorama...“

Skupina respondentů SNE:

R5: „Zájem nemám, bez certifikátu to pro mě nemá význam, na plácání keramiky a jiný věci nemám čas...“

R6: „Nemám, vzdělání mám dost v práci. Nemám čas, hlídání pro děcka a po večerech ani chuť. Su ráda, že přijedu dom, zavřu dveře a chystám sebe i děcka na druhý den...“

R7: „Zájem mám, ale čas ne, vzhledem k tomu, že musím dojíždět do práce a vracím se pozdě v noci...“

R8: „Mám, ale musí chtít i ostatní, a ne tak, jak minule sem chodila do angličtiny a pak se to zrušilo, protože sme tam zůstali tři...“

R9: „Tak já bych si potřebovala rozvíjet jazykový schopnosti. Jinak sem líná. Stačila mi vysoká a teď se mi nic nechce dělat. Navíc nemám čas, kdy bych to jako měla stíhat...“

R10: „To je těžký, já se snažím mít přehled z knih, internetu, televize. Ale že bych chtěla znova chodit do školy, tak to už asi ne. Už sem si toho užila fakt dost a vzpomínky nejsou zrovna nejlepší. Navíc mám momentálně dost jinejch věcí, kam potřebuju vrazit peníze, jako je hypotéka apod...“

Dílčí závěr:

Zájem o celoživotní vzdělávání:

- **Nemá** (uvedlo 5 respondentů).
- **Má, ale nemá čas** (uvedli 4 respondenti).
- **Má** (uvedl pouze 1 respondent).

Tyto odpovědi navazují i na moji bakalářskou práci, což je zajímavý, ale zároveň velmi varující fakt.

Otázka č. 14: Jakou máte představu o kurzech pro dospělé? Jak by měl podle vás vypadat a co by měl obsahovat, aby to naplnilo vaše představy a měl/a jste chuť se dále vzdělávat?

Skupina respondentů SNA:

R1: „Představu, jak by to mělo vypadat, absolutně nemám...“

R2: „Tak to fakt nemám...“

R3: „Představu nemám, snad jen, aby tam byla sranda a ostatní mě nepomlouvali a neodsuovali. No a špatnej by nebyl nějaký výsledek- papír, že jsem to absolvovala, ale takovej, abych to kdyžtak mohla použít v práci...“

R4: „No ani nemám, certifikáty nepotřebuju, dělat závěrečný zkoušky nemám ráda...“

R5: „Aby to bylo hodně zaměřený do praxe. Když bude počítačovej kurz, nauč mě dělat na počítači. Když angličtina, nauč mě mluvit. Při představě, že by to bylo tak hrozný, jak když sem chodila do školy, jen nalejvárna informací, bys mě tam nedostala ani párem volů...“

Skupina respondentů SNE:

R6: „Tím, že toho mám dost v práci, představu mám, ale chuť, sílu a čas rozhodně ne...“

R7: „Mám, pokud bych se chtěla vzdělat v angličtině, chodila bych tam jen tak ze svého zájmu, chtěla bych přátelskou atmosféru, jinou, než jakou sme měli ve škole...“

R8: „Tak jak byla ta angličtina, člověk se tam i zasmál, bylo to fajn... Ale dost by mně pomohlo, kdyby u toho byla možnost dát děcka na pohlídání, třeba v herně mateřského centra. Jednak nemám babičky a jednak bych byla klidnější, kdybych se nahoře učila a dole měla děcka...“

R9: „Nemám...“

R10: „Představu rozhodně mám, chtěla bych se bavit, najít dobrou partu maminek, zatím tady nikoho moc neznáme. Brát to jako srandu, nebát se ze sebe udělat šaška...“

Dílčí závěr:

představu o kurzech pro dospělé:

- **Má** (uvedlo 5 respondentů).
- **Nemá** (uvedlo 5 respondentů).

Většina uvedla, že by tyto kurzy měly být zábavné, zaměřené do praxe, dobrá parta a přátelská atmosféra. Vznikl tu i požadavek na hlídání v herně Mateřského centra během pořádání kurzu.

Rabušicová [29, str. 58] ve své knize uvádí, že formální vzdělávání (studium k dosažení nějakého certifikátu o vzdělávacím stupni) není pro českou dospělou populaci nijak atraktivním programem, což potvrzuje i výzkum mé diplomové práce. Přičemž účast na neformálním vzdělávání není nikterak valná.

Otázka č. 15: Je nějaký konkrétní kurz, o který byste měl/a zájem?Skupina respondentů SNA:

R1: „*Já bych brala jógu nebo pilates. Každý by si mohl protáhnout tělo a je jedno, jaká je to věková kategorie...*“

R2: „*No já hodně slyším o tom, jak je dobrý pilates, na skákání moc nejsem...*“

R3: „*Zájem teď momentálně o nic konkrétního fakt nemám...*“

R4: „*Jak sem řekla, ty rukodělný práce, spíš jde o to udělat si pak čas...*“

R5: „*Práci na počítači, psaní životopisů, angličtina...*“

Skupina respondentů SNE:

R6: „*Ne...*“

R7: „*Mě zajímá jen cvičení, aerobic, dance aerobic...*“

R8: „*Já bych brala aerobic, počítače, angličtinu, TAE-BO...*“

R9: „*Jak sem řekla, jenom ty jazyky, hlavně angličtinu...*“

R10: „*Z mého pohledu by asi byla potřeba angličtina, bez té se v dnešní době člověk moc neobejde. A líbil by se mě aquaerobic, ale nepředpokládám, že by se kvůli mně stavěl v obci bazén...*“

Dílčí závěr:

Dva respondenti **nemají vůbec zájem** o konkrétní kurz.

Zbývající respondenti nejvíce uváděli **anglický jazyk** (celkem 4x), dále **počítačový kurz** (2x), **aerobic** (2x), cvičení **TAE-BO** (1x), **pilates** (1x), **rukodělné práce** (1x).

Závěr základní výzkumné otázky

Odpověď na mou základní výzkumnou otázku je následující:

Škola je vnímána rozdílně, dle skupin uvedených v praktické části této diplomové práce. Jedna skupina respondentů, navštěvující tuto školu ji vnímá spíše pozitivně. Druhá ji vnímá spíše negativně. Obě tyto skupiny se však jednoznačně shodují na tom, že **komunitní škola zvyšuje atraktivitu školy málotřídní**.

ZÁVĚR

Tématem mé diplomové práce je málotřídní škola jako instrument komunitního a celoživotního vzdělávání. Důvody výběru tohoto tématu jsem již napsala v úvodu své diplomové práce. Hlavním cílem byl popis i analýza stavu málotřídních, komunitních škol v České republice, od minulosti po současnost. Dále vysvětlení důležitosti konceptu komunitních škol, které se mohou stát inspirací školám málotřídním.

Cílem výzkumného šetření bylo **zjistit, jak rodiče vnímají málotřídní školu v obci Suchohrdly u Miroslavi. Zda může komunitní škola zvýšit její atraktivitu.** To mne vedlo ke stanovení pěti dílčích výzkumných problémů, prostřednictvím kterých jsem našla odpověď na hlavní výzkumnou otázku:

- 1) Jaké obecné výhody a nevýhody vnímají u málotřídních škol?
- 2) Co je pro rodiče rozhodujícím faktorem pro přihlášení dítěte do základní školy?
- 3) Jak vnímají rodiče místní málotřídní školu?
- 4) Jak vnímají komunitní školu a co jim může ještě v obci nabídnout?
- 5) Zda mají rodiče zájem o celoživotní vzdělávání? Případně o jaké kurzy, besedy, přednášky?

Pro empirickou část této diplomové práce jsem zvolila **kvalitativní výzkum, empirickou studii založenou na individuálním strukturovaném rozhovoru, formou otevřených otázek.** Tato metoda byla vybrána záměrně, neboť pomocí ní mohu zjistit subjektivní názory jednotlivých respondentů. Analytickou jednotkou byli rodiče dětí. Hlavní kritérium bylo to, aby děti byly do věku 12 let z obce Suchohrdly u Miroslavi. Celkem bylo osloveno 13 rodin, z toho 3 rodiny natočení rozhovorů odmítly z důvodu obavy z vyjádření svého názoru (aby to nemělo vliv na další vzdělávání jejich dětí). Natočeno tedy bylo 10 rozhovorů.

Otestováním otázek jsem zjistila, že se rodiče rozdělují do dvou skupin. První skupinou jsou ti, jejichž děti místní málotřídní školu navštěvují. Druhou skupinou pak ti, jejichž děti místní školu nenavštěvují. Díky tomu jsem přizpůsobila otázky rozhovoru každé skupině. Z jednotlivých skupin jsem vybrala pět rodin.

Vrátím – li se ke stanoveným dílčím problémům, přinesly následující výsledky, které zároveň našly odpověď na moji hlavní výzkumnou otázku.

První dílčí problém: Jaké obecné výhody a nevýhody rodiče u málotřídních škol vnímají? Každá skupina zaujala k této otázce jiný postoj. Co jedna vnímá jako výhodu, druhá vnímala spíše jako nevýhodu. Skupina SNA uvedla jako nejčastější výhody: individuální přístup, více dětí v ročnících, domácí prostředí, samostatnost, pobyt dětí venku na zahradě. Druhá skupina (SNE) výhody spíše neviděla, stěží na tuto otázku odpovídala. Zajímavý byl i rozdílný náhled skupin na obecné nevýhody málotřídních škol. Pro názorný příklad, skupina SNA uvedla citlivost na odbyt žáků, problémy s udržení pozornosti a to, že se tyto školy uzavírají. Skupina SNE uvedla nevýhod velmi mnoho – mimo jiné: problémy se soustředěním, spojené ročníky, rodinný kolektiv. Za tři nejdůležitější nevýhody místní málotřídní školy uvedla: krátkou pracovní dobu družiny, technické zázemí školy, pedagogický personál. Většina respondentů se však shodla na tom, že **komunitní škola může některé nevýhody málotřídních škol napravit. A to především svými volnočasovými, víkendovými aktivitami.** Jiné napravit nemůže, neboť se jedná o specifický vztah mezi místní školou a rodiči. Více je uvedeno v kapitole 5.1 této diplomové práce.

Druhý dílčí problém: Co je pro rodiče rozhodujícím faktorem pro přihlášení dítěte do základní školy? Skupina SNA nejčastěji uvedla: škola je v místě bydliště. Skupina SNE však zdůrazňovala kvalitní pedagogický personál, dobré jméno školy, hmatatelné výsledky dětí. Tyto faktory byly i uvedeny u další otázky, co by bylo zapotřebí změnit, aby se rozhodli dítě přihlásit do místní školy. Ovšem byly zde uvedeny i zarážející odpovědi: rodiče by nepřesvědčilo vůbec nic, aby změnilí názor na tuto školu. Z odpovědí této skupiny jsem však nabyla dojmu, že v rozhodnutí přihlásit dítě sem jim brání především vnímání pedagogického personálu, který v současné době ve škole je. Více je uvedeno v kapitole 5.2 této diplomové práce.

Třetí dílčí problém: Jak rodiče vnímají místní málotřídní školu? Skupina respondentů SNA ji vnímá vesměs pozitivně a je se školou spokojena. Skupina SNE ji vnímá spíše negativně. Zazněly zde i dva velmi negativní názory: je to zbytečný luxus pro naši obec. Škola je pro ně nepodstatná, ačkoliv žijí v obci Suchohrdly u Miroslavi a školu zde mají přímo k dispozici. Z rozhovorů jsem nabyla dojmu, že přesvědčit tuto skupinu o opaku a kvalitě školy by bylo těžké. Více je uvedeno v kapitole 5.3.

Čtvrtý dílčí problém: Jak rodiče vnímají komunitní školu? 70 % dotazovaných respondentů ji vnímá pozitivně (jako dobrý nápad). 10 % ji považuje za zbytečnou a 20 % si myslí, že ačkoliv je to dobrý nápad, zatím nefunguje tak, jak má. Vznikl zde jistý návod, co by mohla komunitní škola udělat pro zlepšení situace v obci:

- Věnovat se více mládeži.
- Vyměnit pedagogický personál.
- Nedělat rozdíly mezi dětmi (dát možnost chodit na kroužky i těm dětem, které dojíždějí do spádové Miroslavi).
- Otevřít své prostory více v odpoledních a večerních hodinách.

70 % respondentů si myslí, že komunitní škola zvyšuje atraktivitu místní málotřídní školy. 10 % si myslí, že nezvyšuje. A 20 % neví, nedokáže na otázku odpovědět. Více je uvedeno v kapitole 5.4. Nutno poznamenat, že tyto výsledky korespondují s mým názorem na tuto problematiku.

Poslední, pátý problém se zabýval zájmem rodičů o celoživotní vzdělávání. 50 % rodičů nemá zájem o další vzdělávání. 40 % dotazovaných respondentů zájem má, ale nemá čas, pouze zbývajících 10 % zájem má. Zájem o celoživotní vzdělávání tedy uvedl jen jeden respondent z deseti a považuji za důležité upozornit na tento varující fakt ve své diplomové práci. Návod na konkrétní kurzy je uveden v kapitole 5.5 této diplomové práce.

Shrnu – li všechny tyto získané poznatky v mou hlavní výzkumnou otázku, **cíl mé diplomové práce byl naplněn**. Vnímání místní málotřídní školy se liší dle výše uvedených skupin. Zatímco první skupina (SNE) ji vnímá pozitivně, druhá skupina (SNE) ji vnímá spíše negativně. **Obě tyto skupiny se však shodují na tom, že komunitní škola zvyšuje atraktivitu málotřídní školy.**

Více informací o výzkumu je uvedeno v praktické části diplomové práce, komentáře dílčích závěrů jsou uvedeny vždy na konci kapitol.

Domnívám se, že tato diplomová práce může být zajímavým a užitečným podkladem pro další činnost málotřídní komunitní školy v obci Suchohrdly u Miroslavi. A nejen pro ni, nýbrž pro všechny málotřídní školy v České republice, které by měly zájem se věnovat konceptům komunitního a celoživotního vzdělávání. Jsem si vědoma, že každá obec má svá specifika, různé požadavky své komunity, čili výzkum v některých částech není možné zobecnit na celou populaci.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- [1] BAKOŠOVÁ, Z. *Sociální pedagogika jako životná pomoc*. 3. vydání. Bratislava: Public promotion, s. r. o., 2008. 251 s. ISBN 978-80-969944-0-3.
- [2] EMMEROVÁ, K. *Málotřídky v současném prostředí českého venkova*. In *Studia Pedagogica*. Brno: Masarykova univerzita, 2000. 46 s.
- [3] GAVORA, P. *Úvod do pedagogického výzkumu*. 2. vydání. Brno: Paido, 2010. 261 s. ISBN 978-80-7315-185-0.
- [4] GRULICH, B. *Nová praxe našich škol s menším počtem tříd*. 1. vydání. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1953. 204 s. Sign.6057b.
- [5] HANZELKA, M. *Koncepce rozvoje školy*. 2007.
- [6] HAVLÍK, R., KOŤA, J. *Sociologie výchovy a školy*. 1. vydání. Praha: Portál, 2002. 184 s. ISBN 978-80-7367-485-4.
- [7] HENDL, J. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. 1. vydání. Praha: Portál, 2005. 408 s. ISBN 80-7367-040-2.
- [8] HOFBAUER, B. *Děti, mládež a volný čas*. 1. vydání. Praha: Portál, 2004. 176 s. ISBN 80-7178-927-5.
- [9] HOMOLA, M. *Psychologie v práci ředitele školy*. 1. vydání. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1976. 240 s. Sign. 1721-9832.
- [10] HRADEČNÁ, M. a kol. *Vybrané problémy sociální pedagogiky*. 1. vydání. Praha: PF UK, 1995. 89 s. ISBN 80-7184-015-7.
- [11] CHÁB, V., VLASTNÍKOVÁ K. a kol. *Málotřídní školy*. 1. vydání. Praha: Státní pedagogické nakladatelství n.p., 1959. 147 s. Sign. 94-5-01. Přeloženo z ruského originálu APN RSFSR v Moskvě, r. 1956.
- [12] KATZOVÁ, P. *Školský zákon. Komentář*. 1. vydání. Praha: ASPI, a. s., 2008. 800 s. ISBN 978-80-7357-421-3.
- [13] KOPECKÝ, M. *Sociální hnutí ve vzdělání dospělých*. 1. vydání. Praha: Eurolex bohemia, 2004. 131 s. ISBN 80-86432-96-3.
- [14] KRAUS, B., POLÁČKOVÁ, V. et al. *Člověk, prostředí, výchova*. 1. vydání. Brno: Paido, 2001. 199 s. ISBN 80-7315-004-2.
- [15] KRAUS, B. *Základy sociální pedagogiky*. 1. vydání. Praha: Portál, 2008. 216 s. ISBN 978-80-7367-383-3.

- [16] LACA, S. *Sociální pedagogika*. 1. vydání. Brno: Institut mezioborových studií, 2011. 211 s.
- [17] LIDMILA, B. *Co s naší málotřídní školou?* 1. vydání. Praha: Komenium, s. r. o., 1948. 43 s. Sign. 21513.
- [18] MURPHY, K., NOVÁK, T. *Příručka profesního rozvoje koordinátora komunitního vzdělávání*. 1. vydání. Praha: Nová škola, o. p. s., 2005. 61 s. ISBN 80-89142-07-9.
- [19] MUSIL, F., SEDLÁČEK, J. *Naše málotřídní školy*. 1. vydání. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, n. p., 1964. 199 s. Sign. 34-2-14.
- [20] PAMĚTNICKÁ, L. *Promítnutí zásad Komenského Didaktiky do praxe málotřídek*. Sedlice: Státní pedagogická knihovna, 1956. 30 s. Sign. N8603.
- [21] PÁVKOVÁ, J. a kol. *Pedagogika volného času: teorie praxe a perspektivy výchovy mimo vyučování a zařízení volného času*. 3. vydání. Praha: Portál, 2002. 231 s. ISBN 80-7178-711-6.
- [22] PETLÁK, E. *Málotriedna škola*. 1. vydání. Bratislava: Metodické centrum, 1998. 76 s. ISBN 80-88796-71-7.
- [23] PLAMÍNEK, J. *Vzdělávání dospělých*. 1. vydání. Praha: Grada Publishing, 2010. 320 s. ISBN 978-80-247-3235-0.
- [24] POL, M. *Škola v proměnách*. 1. vydání. Brno: Masarykova univerzita, 2007. 194 s. ISBN 978-80-21-4499-9.
- [25] POLECHOVÁ, P. *Škola pro všechny*. 1. vydání. Kladno: AISIS, 2005. 101 s. ISBN 80-239-4667-6.
- [26] PROCHÁZKA, M. *Sociální pedagogika*. 1. vydání. Praha: Grada Publishing, 2012. 208 s. ISBN 978-80-247-3470-5.
- [27] PRŮCHA, J. *Přehled pedagogiky – úvod do studia oboru*. 3. vydání. Praha: Portál, 2009. 272 s. ISBN 978-80-7367-567-7.
- [28] PŘÍHODA, V. *Problém málotřídní školy*. Brno: Ústřední pedagogická knihovna, 1942. 19 s. Sign. 14985.
- [29] RABUŠICOVÁ, M., RABUŠIC, L. *Učíme se po celý život*. 1. vydání. Brno: Masarykova univerzita, 2008.
- [30] STRAUSS, A., CORBINOVÁ, J. *Základy kvalitativního výzkumu*. 1. vydání. Brno: Nakladatelství Albert, 1999. 228 s. ISBN 80-85834-60-X.

- [31] SYSLOVÁ, Z. *Jak úspěšně řídit mateřskou školu*. 1. vydání. Praha: Wolters Kluwer ČR, 2012. 344 s. ISBN 978-80-7357-976-0.
- [32] ŠVARŤÍČEK, R., ŠEĐOVÁ, K. a kol. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. 1. vydání. Praha: Portál, 2007. 384 s. ISBN 978-80-7367-313-0.
- [33] TRNKOVÁ, K., KNOTOVÁ D., CHALOUPKOVÁ L. *Málotřídní školy v České republice*. 1. vydání. Brno: Paido, 2010. 197 s. ISBN 978-80-7315-204-8.
- [34] TUPÝ, K. *K didaktickým problémům málotřídních škol*. 1. vydání. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1978. 148 s. ISBN 14-775-78.
- [35] VIK, V. *Jak zavést komunitní vzdělávání do školy*. 1. vydání. Praha: Nová škola, o. p. s., 2007. 24 s. ISBN 80-903631-6-4.
- [36] VOMÁČKA, J. *Málotřídní školy – nástin pedagogické problematiky*. 1. vydání. Liberec: Technická univerzita, 1995. 120 s. ISBN 80-7083-170-7.
- [37] WALTEROVÁ, E. a kol. *Úloha školy v rozvoji vzdělanosti –1. díl*. 1. vydání. Brno: Paido, 2004. 295 s. ISBN 80-7315-083-2.
- [38] WALTEROVÁ, E. a kol. *Úloha školy v rozvoji vzdělanosti –2. díl*. 1. vydání. Brno: Paido, 2004. 200 s. ISBN 80-7315-083-2.
- [39] ZEMÁNEK, A., ZEMÁNEK, B. F. *Nové vyučovací směry v málotřídní škole*. 1. vydání. Praha: Československá grafická unie, a. s., 1938. 125 s. Sign. 13322/a.

Elektronické zdroje:

- [40] COUFALÍK, J. *Koncepce celoživotního vzdělávání – situace a vývoj*. [online]. 2007[cit. 2014-16-09]. Dostupné z WWW: <http://old.nvf.cz/tisk/clanky/2007_01_prace_socpolitika.pdf> .
- [41] ČESKÁ ŠKOLNÍ INSPEKCE. *Inspekční zpráva čj. ČŠIB-141/11-B*. [online]. [cit. 2014-18-09]. Dostupné z WWW: <<http://zpravy.csicr.cz/upload/2011006352.pdf>>.
- [42] ELIÁŠ, F. a kol. *Běžící projekty*. [online] 2011 [cit. 2014-16-09]. Dostupné z WWW: <<http://www.branaprovenkov.cz/projekty/bezici>>.
- [43] ELIÁŠ, F. a kol. *Definice venkovské komunitní školy*. [online]. 2011 [cit. 2014-16-09]. Dostupné z WWW: <<http://www.branaprovenkov.cz/komunitni-skoly/co-je-to-venkovska-komunitni-skola>>.

[44] EVROPSKÁ KOMISE. *Memorandum o celoživotním učení – pracovní materiál Evropské komise*. 2001 [cit. 2014-16-09]. Dostupné na WWW: < <http://www.nuv.cz/uploads/Periodika/ZPRAVODAJ/2001/ZP01PIIa.pdf> >.

[45] INSTITUTE FOR EDUCATIONAL LEADERSHIP. *Coalition for Community Schools*. [online]. 2014 [cit. 2014-16-09]. Dostupné z WWW: < <http://www.communityschools.org/> >.

[46] JARKOVSKÁ, G. Z. *Venkovské komunitní školy – nástroj celoživotního vzdělávání*. [online]. [cit. 2014-17-09]. Dostupné z WWW: < http://www.svihov.cz/obcespol/spolecne/download_soubor.php?ids=3666>.

[47] LAUERMANN, M. *Analýza připravenosti prostředí v ČR a možnosti rozvoje komunitních škol*. [online]. [cit. 2014-18-09]. Dostupné z WWW:< [file:///C:/Users/Evi%C4%8Dka/Downloads/zaverecna_zprava_analyza_pripavenosti_prostr%C4%8Edi_v_cr_a_moznosti_rozvoje_komunitnich_skol%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Evi%C4%8Dka/Downloads/zaverecna_zprava_analyza_pripavenosti_prostr%C4%8Edi_v_cr_a_moznosti_rozvoje_komunitnich_skol%20(1).pdf)>.

[48] LAUERMANN, M. *Komunitní školy v perspektivě českého vzdělávacího systému*. [online]. [cit.2014-19-09]. Dostupné z WWW: < <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/z/15805/KOMUNITNI-SKOLA-V-PERSPEKTIVE-CESKEHO-VZDELAVACIHO-SYSTEMU.html/>>.

[49] LAUERMANN, M. *Ověření standardů kvality komunitní školy – dílčí výsledky mezinárodního projektu*. [online]. 2011 [cit. 2014-12-09]. Dostupné z WWW: < <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/10473/overeni-standardu-kvality-komunitni-skoly-dilci-vysledky-mezinarodniho-projektu.html/>>.

[50] LAUERMANN, M. *Proč jsou školy dobrým centrem komunity a obce*. [online]. [cit. 2014-12-09]. Dostupné z WWW: < <http://svp.muni.cz/ukazat.php?docId=505>>.

[51] LAUERMANN, M. *Senátorka Carol Liu – zajímavá senátorská podpora komunitním školám*. [online]. [cit.2014-11-09]. Dostupné z WWW <<http://komunitniskola.blogspot.cz/search?updated-min=2013-01-01T00:00:00%20B01:00&updated-max=2014-01-01T00:00:00%20B01:00&max-results=2>>.

[52] LIU, C. *Community schools – partnerships for excellence*. [online]. [cit. 2014-18-09]. Dostupné z WWW:< <http://sd25.senate.ca.gov/education/community-schools>>.

[53] MAS. *Co je místní akční skupina*. [online]. [cit. 2014-01-10]. Dostupné na WWW: < <http://nsmas.cz/o-nas/mistni-akncni-skupiny/>>.

- [54] MŠMT. *Mezinárodní den komunitních škol*. [online]. 2013 [cit. 2014-11-09]. Dostupné na WWW: <<http://www.msmt.cz/ministerstvo/novinar/1-brezen-je-mezinarodni-den-komunitnichskol?highlightWords=komunitn%C3%AD+%C5%A1koly>>.
- [55] MŠMT. *Sbírka zákonů č. 561/ 2004 – školský zákon*. [online] 2004 [cit. 2014-16-09]. Dostupné na WWW: <<http://aplikace.msmt.cz/Predpisy1/sb190-04.pdf>>.
- [56] MŠMT. *Strategie celoživotního učení ČR*. [online]. 2007 [cit. 2014-16-09]. Dostupné na WWW:<file:///C:/Users/Evi%C4%8Dka/Downloads/Strategie_CZU_schvaleno_vladou.pdf>.
- [57] MŠMT. *Vyhláška č. 48/ 2005 Sb. – o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky*. [online]. 2013 [cit. 2014-16-09]. Dostupné na WWW: <<http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlaska-c-48-2005-sb-1>>.
- [58] NEUMAJER, O. *Slyšeli jste už o komunitním vzdělávání?* [online]. 2001 [cit. 2014-12-09]. Dostupné z WWW: <<http://ondrej.neumajer.cz/?item=slyseli-jste-uz-o-komunitnim-vzdelavani>>.
- [59] SLANINOVÁ, Y. *Mateřská škola Suchohrdly u Miroslavi*. [online]. 2014 [cit. 2014-05-09]. Dostupné na WWW:<<http://www.zssuchohrdly.estran-ky.cz/clanky/materska-skola.html>>.
- [60] SLANINOVÁ, Y. *Základní škola Suchohrdly u Miroslavi*. [online]. 2014 [cit. 2014-05-09]. Dostupné na WWW: <<http://www.zssuchohrdly.estran-ky.cz/clanky/zakladni-skola.html>>.
- [61] ŠTEFFLOVÁ, J. *Šance pro venkovské školy*. [online]. 2009 [cit. 2014-12-09]. Dostupné na WWW: <<http://www.su-ma-va.cz/index.php?page=ucitelske-noviny>>.
- [62] VALACHOVÁ, P. *Málotřídní školy, minulost a současnost*. [online]. 2010 – 2012 [cit. 2014-17-09]. Dostupné na WWW: <<http://www.ucitelskenoviny.cz/?archiv&clanek=3465&PHPSESSID=37ec0689f51ce06d0c7c7b33b09ac149>>.
- [63] VANČUROVÁ, I. *Základní a mateřská škola Višňové*. [online]. [cit. 2014-27-11]. Dostupné na WWW: <http://www.visnove.cz/?page_id=120>.

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

ČR	Česká republika.
ČŠI	Česká školní inspekce.
CŽV	Celoživotní vzdělávání.
EU	Evropská unie.
ICECS	The international centre for excellence of community schools.
KŠ	Komunitní škola.
LEADER	Evropská iniciativa.
MAS	Místní akční skupina.
MC	Mateřské centrum.
MMR	Ministerstvo místního rozvoje.
MŠ	Mateřská škola.
MŠMT	Ministerstvo školství a tělovýchovy.
MZ	Ministerstvo zemědělství.
NŠ	Nová škola.
NS MAS ČR	Národní síť místních akčních skupin České republiky.
NSVKŠ	Národní síť venkovských komunitních škol.
O.P.S	Obecně prospěšná společnost.
O.S	Občanské sdružení.
OPRLZ	Operační program rozvoje lidských zdrojů.
OPRV	Operační program rozvoje venkova.
P.O	Příspěvková organizace.
RVP	Rámcový vzdělávací program.
RVP PV	Rámcový vzdělávací program předškolního vzdělávání.
RVP ZV	Rámcový vzdělávací program základního vzdělávání.

SB	Sbírka zákonů.
SNA	Skupina respondentů, jejichž děti navštěvují místní školu.
SNE	Skupina respondentů, jejichž děti nenavštěvují místní školu.
ŠD	Školní družina.
ŠJ	Školní jídelna.
ŠVP	Školní vzdělávací program.
ŠVP PV	Školní vzdělávací program předškolního vzdělávání.
ŠVP ZV	Školní vzdělávací program základního vzdělávání.
TAE- BO	Bojový sport.
UV3	Univerzita třetího věku.
VKŠ	Venkovská komunitní škola.
VU3V	Virtuální univerzita třetího věku.
ZŠ	Základní škola.

SEZNAM OBRÁZKŮ

- A.1 Přístavba mateřské školy a jídelny.
- A.2 Nová mateřská škola – herna.
- A.3 Beseda s Mgr. M. V. „Z Brna na kole ke břehům řeky Gangy“.
- A.4 Beseda s Mgr. M. V.
- A.5 MC Duhový Tulipánek.
- A.6 Předávání titulů VU3V.
- A.7 Zahradní slavnost.
- A.8 Vystoupení žáků pro dospělé.
- A.9 Mgr. J. B. , ředitel Základní a Mateřské školy Višňové, úvodní slovo.
- A.10 Dopolední část mezinárodní konference.
- A.11 Lektorky: ředitelka CH. J., výkonná ředitelka J. Q.
- A.12 Lektorky: ředitelka CH. J., výkonná ředitelka J. Q.

SEZNAM TABULEK

V diplomové práci nejsou uvedeny žádné tabulky.

SEZNAM PŘÍLOH

- A Fotografie
- B1 Pozvánka na mezinárodní workshop
- B2 Mezinárodní workshop
- B3 Okno do višňovské školy
- C Obsah CD

A FOTOGRAFIE



Obr. A. 1: Přístavba mateřské školy a jídelny.



Obr. A. 2: Nová mateřská škola – herna.



Obr. A. 3: Beseda s Mgr. M. V. „Z Brna na kole ke břehům řeky Gangy“.

Zahradní slavnost 2013. Autor fotografie: Pavel Chaloupka.



Obr. A. 4: Beseda s Mgr. M. V.

Zahradní slavnost 2013. Autor fotografie: Pavel Chaloupka.



Obr. A. 5: MC Duhový Tulipánek.

Zahradní slavnost 2013. Autor fotografie: Pavel Chaloupka.



Obr. A. 6: Předávání titulů VU3V.

Zahradní slavnost 2013. Autor fotografie: Pavel Chaloupka.



Obr. A. 7: Zahradní slavnost.

Zahradní slavnost 2013. Autor fotografie: Pavel Chaloupka.



Obr. A. 8: Vystoupení žáků pro dospělé.

Zahradní slavnost 2013. Autor fotografie: Pavel Chaloupka.



Obr. A. 9: Mgr. J. B., ředitel Základní a Mateřské školy Višňové, úvodní slovo.
Mezinárodní workshop ve Višňovém 2014. Autor fotografie: ZŠ a MŠ Višňové.



Obr. A. 10: Dopolnední část mezinárodní konference.
Mezinárodní workshop ve Višňovém 2014. Autor fotografie: ZŠ a MŠ Višňové.



Obr. A. 11: Lektorky: ředitelka CH. J. (vlevo), výkonná ředitelka J. Q. (uprostřed).

Mezinárodní workshop ve Višňovém 2014. Autor fotografie: ZŠ a MŠ Višňové.



Obr. A. 12: Lektorky: ředitelka CH. J. (vlevo), výkonná ředitelka J. Q. (vpravo).

Mezinárodní workshop ve Višňovém 2014. Autor fotografie: ZŠ a MŠ Višňové.

PŘÍLOHA B1: POZVÁNKA NA MEZINÁRODNÍ WORKSHOP

POZVÁNKA

Vážená paní, vážený pane,
dovoluji si Vás tímto pozvat na mezinárodní workshop nazvaný **Škola jako vzdělávací, kulturní a společenské centrum obce**, který se uskuteční **20. listopadu 2014** od 10:00 do 14:00 na **Základní škole Višňové**, Nová 228.

Workshop se uskutečňuje díky podpoře a spolupráci s velvyslanectvím USA v Praze a Britskou radou. Záštitu nad celou akcí převzal náměstek hejtmána JMK pan Ing. Stanislav Juránek, který přislíbil osobní účast.

Cílem je předat zkušenosti z USA a Velké Británie týkající se regionální spolupráce různých subjektů, která aktivně přispívá celoživotnímu učení a zvyšování zaměstnatelnosti obyvatelstva. V rámci programu vystoupí:

- **Jane Quinn**, výkonná ředitelka **The National coalition for Community schools (USA)**
- **Chris Jones**, ředitelka **The International centre for excellence of community schools - ICECS, Coventry (UK)**

Obě jsou celosvětově uznávanými odbornicemi na problematiku komunitního vzdělávání a komunitních škol.

Workshop je určen pro zástupce škol, představitele samosprávy a nestátních neziskových organizací. Účastníci budou seznámeni nejen se zkušenostmi z jiných zemí, ale také s příklady **dobré praxe v České republice**. Na těchto příkladech budou ukázány praktické kroky vedoucí k přeměně školy na vzdělávací, kulturní a společenské centrum obce a **přínosy této snahy pro jednotlivé skupiny účastníků workshopu**.

Účast na workshopu je pro přihlášené účastníky bezplatná.

Z důvodu omezené kapacity semináře Vás žádáme o zaslání závazné přihlášky do úterý **30. září 2014** a to e-mailem na adresu komunitnispoluprace@seznam.cz.
Využijte této příležitosti, těšíme se na setkání s Vámi.

Za organizátory

Mgr. Jiří Beran, ředitel ZŠ a MŠ Višňové,
Mgr. Marek Lauermann, místopředseda Společnosti pro jazyky, o.s.
Bc. Eva Jarošová, koordinátorka celoživotního vzdělávání.

ZÁVAZNÁ PŘIHLÁŠKA

REGIONÁLNÍ WORKSHOP VIŠŇOVÉ 20. listopadu 2014
ŠKOLA JAKO VZDĚLÁVACÍ, KULTURNÍ A SPOLEČENSKÉ CENTRUM OBCE

Jméno a příjmení, titul:

Organizace:

e-mail: telefon:

PŘÍLOHA B2: MEZINÁRODNÍ WORKSHOP



Mezinárodní workshop

„Škola jako vzdělávací, kulturní a společenské centrum obce“



Višňové 20. listopadu 2014



Workshop se koná pod záštitou náměstka hejtmana Jihomoravského kraje
pana Ing. Stanislava Juránka.

Lektoři:

- ◆ Jane Quinn, výkonná ředitelka The National coalition for Community schools (USA)
- ◆ Chris Jones, ředitelka The International centre for excellence of community schools (UK)
- ◆ Marek Lauermann, konzultant The International centre for excellence of community schools (UK)

Organizátoři:

- ◆ Občanské sdružení „Pro podporu veřejných aktivit“, Višňové
- ◆ Základní škola a Mateřská škola, Višňové, okres Znojmo, příspěvková organizace

Partneři akce:

- ◆ Jihomoravský kraj ◆ Velvyslanectví USA Praha ◆ Nadace Open Society Fund Praha ◆



Akci dále finančně podpořili:

- ◆ Městys Višňové ◆ AGROSERVIS TRADING, a.s., Višňové ◆ TRUCK TRANS, s.r.o., Višňové ◆
◆ DIKADESIGN s.r.o., Višňové ◆ Město Miroslav ◆ MORES elektronik, s.r.o., Višňové ◆
◆ ADÁMKOVO VINAŘSTVÍ, Višňové ◆ Vinařství rodu Saletů, Višňové ◆
- ◆ Klavíry, pianina-ladění, nákup, prodej. Jiří Juřena, Višňové ◆ A-Z papír spol. s r.o., Znojmo ◆
◆ Pila Višňové, a.s. ◆



AGROSERVIS
Višňové



dikadesign



MORES®
elektronik. s.r.o.

ADÁMKOVO
VINAŘSTVÍ



Vinařství
Saletů



VELKOOBCHOD
PAPÍREM
A-Z papír

Poděkování dále pro:

- ◆ Znojemský regionální rozvoj, o. p. s. ◆ Výchovný ústav Višňové ◆ British Council ČR ◆

PŘÍLOHA B3: OKNO DO VIŠŇOVSKÉ ŠKOLY

OKNO do višňovské školy

KROUŽKY A KURZY ZAHÁJILY

V průběhu prvního říjnového týdne zahájilo činnost 8 kroužků pro děti ve spolupráci se SÚČ Mitroslav a 7 vzdělávacích kurzů pro dospělé.

PODPORA ZDRAVĚHO ŽIVOTA

Naše škola se zapojila do projektu S Evrou a Ekom zdravotné a bezpečné, který podporuje zdravý životní styl u dětí, zejména dostatek pohybové aktivity. Klub ZDRAVÍ, jak jej děti nazývají, zahájil svoji činnost, ve dvouhodinových blocích nabízí sportovní výžití, vycházky, při nevládném počasí činnost H ve třídě.



ŽÁCI ZVOLILI ŽÁKOVSKÝ PARLAMENT

V pondělí 6. října se konaly volby do žákovského parlamentu, kterých se zúčastnili, kromě žáků 2. stupně i čtvrtáci a páťáci. V hodinách občanské výchovy byli v třídách kolektivně navrženi kandidáti, z hlasovacích listků žáci zakroužkovali dva, kteří zvítězili za danou třídu.



listopad 2014

VOLBY DO ŠKOLSKÉ RADY

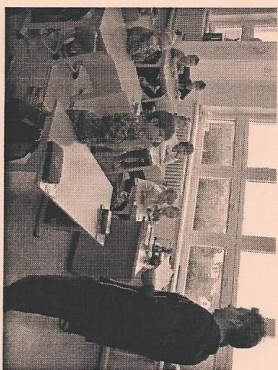
6. října se uskutečnila také volba zastupce rodičů do školské rady. Zvoleny byly paní Hana Jelínková a paní Ťihla Adamková.

COCA COLA CUP 2014

8. října se v Jevišovicích uskutečnilo kvalifikační kolo fotbalového turnaje žáků základních škol Coca Cola Cup. Šestě se šesti škol, které byly vylosovány do dvou skupin po třech týmech. V naší skupině byly kromě nás ještě školy z Věmyslic a Mitroslav. V prvním zápase s Mitroslaví jsme se výhře nepoddali a prohráli s lepšími soupeřem 0:2. V druhém zápase jsme porazili houževnatý tým z Věmyslic 1:0 branou Premka Suly. To nám vyneslo druhé, nepostupové místo ze skupiny. Do dalšího kola postoupilo družstvo z Moravského Krumlova.

PODZIMNÍ SBĚR PAPIŘU

V podzimním kole soutěže ve sběru starého papíru naši žáci nashbírali celkem 6283 kilogramů, této ceně odpovídá. Třetí místo a pontičku na 290 Kč získali prvníci, druhé místo a 500 Kč patří šestákům. Vítěznou třídu jsou žáci čtvrté třídy. Nashbírali celkem 1789 kilogramů, což představuje 111 kilogramů na žáka. Vítězové obdrželi pontičku na 1000 Kč, kterou mohou využít k třídění exkurzi či na jinou vzdělávací akci.



NOVÉ TÉMA SEMESTRU VU3V

9. října se sešlo 16 studentů univerzity třetího věku na zahájení studia již 5. semestru. Zvolili si aktuální a atraktivní téma Potravní a sportovní. Studenti si pobyt ve škole užívají, účast na přednáškách chápou jako příležitost ke vzdělávání i vzájemnému setkávání.



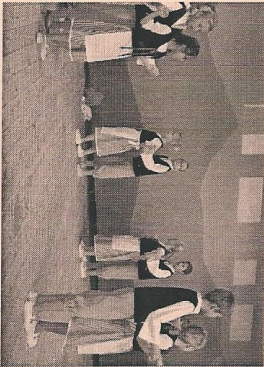
DRAKÁDA 2014

V pátek 10. října si žáci na 1. stupni užili další ročník drakády. Děti si přinesly rozmanité draky a než vyšly na kopce, pracovaly na téma Drakáda nejdříve ve škole. Početily slovní tlouhy, malovaly draky, naučily se básničku, arid. Po svatečně vyzdobily na kopce a těšily se, jak jim draci budou lékat. Letos ale moc nefantazovaly a tak se někteří dost naběhali, přesto se všem drakáda líbila. S prvňáky si také jejich patroni osmáci, aby jim pomohli a více se skamarádili.



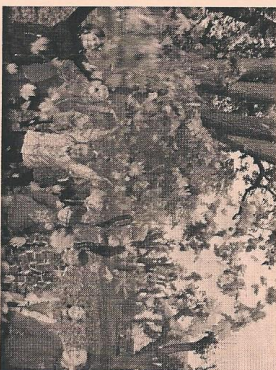
VYSTOUPENÍ V HOR. KOUNICÍCH

Děti z kroužku lidových tanců zprůjemnily svým vystoupením setkání seniorů v Horních Kounicích, které se konalo 31. října. Předvedly písně zpěvů a tance z našeho regionu, které se velmi líbilo.



PODZIM V 1. TŘÍDĚ

V hodinách prvouky probírají prvňáci téma podzimu. Vámi se jim proto hodila výstava mimoních zahrádek, kterou navštívili. Děti měly možnost zasnout nad krásnými plody, které višňovští pěstitelé vysťavovali. Mělo bylo také setkání se školkou, kterou cestou potkávaly. Děti se pozdravily se svými bývalými učitelkami a kamarády. Potom ještě využily pěkného počasí a v rámci vytváření výlohy vytvořily několik hrází kury stronu, které dále využijí ve výuce. Nečtyřlba ani podzimní hra a dovádění v barevném listu v parku.



POJĎME SE DOTKNOUT ICT

Naše škola je zapojena do projektu podporujícího zavádění dotykových zařízení do výuky. Soutěžní projekt je proškolení všech pedagogů v práci s touto nejmodernější technikou a také dodávka dotykových notebooků.

V LISTOPADU NÁS ČEKÁ

- Stonožka – testování žáků 9. ročníku
- 6. - 13. listopadu „Bursa středních škol – Znojmo“, exkurze 9. roč.
- 7. listopadu, odjezd v 8:20 projektový den „1. velká válka“
- 11. listopadu 3. schůze pedagogické rady – hodnocení 1. čtvrtletí
- 12. listopadu Bodies revealed + Dornov za Velké váhy exkurze
- 9. ročníku – Brno
- 14. listopadu státní svátek Den boje za svobodu a demokracii
- 17. listopadu mezinárodní workshop „Škola jako vzdělávací, společenské a kulturní centrum obce“ (teoretické volno)
- 20. listopadu informování rodičovské schůzky
- 24. listopadu, 16:30 – 18:30 hodin adventní dílna pro rodiče a děti
- 28. listopadu, od 16:00

C OBSAH CD

Na přiloženém CD se nachází:

- Adresář *text* – obsahuje text práce v pdf.