

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra primární a preprimární pedagogiky

Diplomová práce

Mgr. Milana Mrázková

Komunitní aspekty málotřídní školy

Olomouc 2017

Vedoucí práce: Mgr. Dominika Provázková Stolinská, Ph.D.

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně pouze s použitím uvedené literatury a dalších pramenů.

V Olomouci dne 20. 11. 2017

.....

Mgr. Milana Mrázková

Poděkování

Na tomto místě bych ráda poděkovala své vedoucí diplomové práce Mgr. Dominice Provázkové Stolinské, Ph.D. za cenné rady a odborné vedení práce. Dále pak všem zapojeným málotřídním školám za poskytnuté informace a v neposlední řadě také svému manželovi a rodině.

Obsah

ÚVOD	5
I TEORETICKÁ ČÁST.....	7
1 PLNĚ ORGANIZOVANÁ ZŠ, MÁLOTŘÍDNÍ ZŠ.....	8
1.1 PLNĚ ORGANIZOVANÁ ZŠ	8
1.2 MÁLOTŘÍDNÍ ŠKOLA	9
2 KLIMA MÁLOTŘÍDNÍCH ŠKOL.....	13
2.1 KULTURA ŠKOLY	13
2.2 ATMOSFÉRA ŠKOLY, ATMOSFÉRA TŘÍDY	14
2.3 ŠKOLNÍ KLIMA, TŘÍDNÍ KLIMA	14
2.3.1 <i>Málotřídní školy na venkově</i>	16
3 KOMUNITA.....	17
3.1 SPOLEČNOST A KOMUNITA.....	18
4 RYSY KOMUNITNÍ ŠKOLY	20
4.1 KOMUNITNÍ VZDĚLÁVÁNÍ.....	20
4.2 KOMUNITNÍ ŠKOLA	21
4.3 KOMUNITNÍ VENKOVSKÁ MÁLOTŘÍDNÍ ŠKOLA.....	23
4.4 NÁRODNÍ SÍŤ VENKOVSKÝCH KOMUNITNÍCH ŠKOL	25
5 SVAZKOVÁ ZŠ.....	27
II VÝZKUMNÁ ČÁST	30
6 SPECIFIKA VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ	31
6.1 VÝZKUMNÝ PROBLÉM.....	31
6.2 CÍL PRŮZKUMU	33
7 METODY PRŮZKUMU	34
7.1 INTERVIEW	34
7.2 INTERVIEW PRO MÁLOTŘÍDNÍ ŠKOLY	36
8 VZOREK PRŮZKUMU.....	39
8.1 CHARAKTERISTIKA PRŮZKUMNÉHO VZORKU	40
9 ANALÝZA ŠETŘENÍ.....	42
9.1 ANALÝZA ŠETŘENÍ: SHRNUÍ.....	53
10 NAPLNĚNÍ CÍLŮ ŠETŘENÍ.....	54
ZÁVĚR.....	57
SEZNAM ZKRATEK	59
SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ	60
SEZNAM PŘÍLOH	64

Úvod

Málotřídní školy jsou zajímavou součástí českého školství, jedná se o školy, kde jsou žáci více ročníků vzdělávání společně v jedné třídě. Tyto školy mají obvykle zcela specifickou atmosféru, která je způsobena různorodými determinanty. Jedná se jednak o venkovské prostředí, kde se nejčastěji nachází, a samozřejmě také o menší počet žáků i pedagogických pracovníků školy. I když málotřídní školy tvoří velké procento v rámci všech škol v České republice, není jim věnována tak velká pozornost ze strany odborné pedagogické veřejnosti. Několik existujících monografií se dotýká různorodých specifických rysů těchto škol, ale celkově není oblast málotřídních škol příliš probádaný fenomén.

Tematika málotřídních škol je mi blízká z několika důvodů, již několik let žiji na venkově a všimla jsem si, jak unikátním způsobem místní škola funguje a jak se v mnohém odlišuje od běžné plně organizované školy. Během pedagogické praxe v rámci studia jsem také mohla porovnat způsob výuky na škole málotřídní a plně organizované a velice mne zaujaly specifické rysy ve způsobu vzdělávání na málotřídní škole. Málotřídní školy jsou pro mne velmi zajímavé také svým příjemným školním klimatem a až rodinnou atmosférou.

Dalším zvláštním rysem málotřídních škol je jejich zapojení do života místní komunity. Málotřídní školy se obvykle nachází v obci s menším počtem obyvatel. Škola často v obci nefunguje pouze jako místo vzdělávání žáků, ale jako centrum pro celou místní komunitu. Život na venkově má i v dnešní době své specifické rysy a místní obyvatelé žijí více komunitním stylem života. Škola na venkově tak často zprostředkovává různorodé volnočasové aktivity pro všechny občany obce. Komunitní aspekty venkovských škol jsou natolik široké, že v našem prostředí vznikají různorodé iniciativy podporující komunitní vzdělávání v obci.

Hlavním cíl této práce je vymezen následovně: Popsat komunitní aspekty vybraných málotřídních škol. Pro naplnění hlavního cíle pak stanovujeme tyto cíle dílčí:

1. Popsat způsob fungování volnočasových aktivit pro žáky daných škol.
2. Popsat způsob fungování volnočasových aktivit pro rodiny z obce, kde se školy nachází.
3. Popsat způsob fungování volnočasových aktivit pro ostatní občany z obce, kde se školy nachází.
4. Popsat spolupráci školy s dalšími organizacemi v obci.
5. Popsat organizační zajištění volnočasových aktivit v daných školách.
6. Popsat fungování daných škol z hlediska aspektu svazkových škol.

Na málotřídní školy jsou kladeny poměrně vysoké nároky, ale vzhledem k malému počtu pedagogických pracovníků i žáků je pro školy někdy obtížné zvládat vše, co je od nich očekáváno. Z toho důvodu někdy vznikají tzv. svazkové školy, které si vzájemně pomáhají v jednotlivých povinnostech, tomuto zajímavého způsobu vzdělávání bude také věnována část této diplomové práce.

Diplomová práce je rozdělena na teoretickou a výzkumnou část, obě části jsou zcela zásadní pro postihnuté celé problematiky komunitních aspektů málotřídních škol. V teoretické části se nejprve seznamujeme se základními pojmy charakterizující málotřídní školy. První kapitola uvádí rozdíly mezi základní školou plně organizovanou a neúplně organizovanou, tj. málotřídní. Druhá kapitola nás seznamuje s pojmy školní atmosféra, klima, kultura, zvláštní pozornost je pak věnována školnímu klimatu málotřídních škol. Ve třetí kapitole je definován termín komunita a jeho různorodé pojetí.

Kapitola čtyři se pak samostatně věnuje tématu komunitního vzdělávání, pozornost je věnovaná rozlišení mezi komunitním způsobem vzdělávání, komunitní školou, či specifickými rysy komunitní venkovské málotřídní školy. Důležitou součástí této kapitoly je také seznámení s organizací Národní sítě venkovských komunitních škol. Poslední kapitola teoretické části se věnuje problematice svazkových škol. Jsou představeny důvody existence této novější organizační formy sdružování škol pod jednu administrativní hlavičku.

Šestou kapitolou začíná výzkumná část práce, nejprve jsou definována specifika našeho výzkumného šetření, je vymezen výzkumný problém a cíl našeho průzkumu. Kapitola sedm nás seznamuje s metodami průzkumu, blíže je charakterizováno realizované interview na vybraných málotřídních školách. Kapitola osm pak popisuje průzkumný vzorek, seznamujeme se tak blíže se čtyřmi málotřídními školami. Devátá kapitola je stěžejní, přináší konkrétní analýzu našeho šetření, získaná data jsou uspořádána v tabulkách a patřičně okomentována. Závěrečná kapitola této práce sleduje, jakým způsobem se podařilo naplnit vytyčené cíle.

Teoretická i výzkumná část práce spolu úzce souvisí a vzájemně se prolínají, přináší tak komplexní pohled na komunitní aspekty málotřídních škol. Realizovaný průzkum opřený o odborné publikace předních autorů může poskytnout zajímavé informace málotřídním školám, ve kterých proběhlo šetření, a také všem, kdo se o tuto problematiku zajímají.

I TEORETICKÁ ČÁST

1 Plně organizovaná ZŠ, málotřídní ZŠ

Chceme-li se zabývat otázkami málotřídních základních škol (dále jen ZŠ), je nutné si nejprve vymežit, co to málotřídní škola je, čím je charakterizovaná a proč a čím se odlišuje od tzv. plně organizovaných škol. Již na úvod je však nutné podotknout, že v obou případech se jedná o školy zapsané v rejstříku škol Ministerstva školství mládeže a tělovýchovy České republiky (dále jen MŠMT).

Základní legislativní rámec školství je vymezen zákonem č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání. Organizace základního vzdělávání, hodnocení výsledků vzdělávání, získání stupně vzdělání a ukončení základního vzdělávání se taktéž řídí školským zákonem. Neúplné ZŠ (u nás dále pojmenovány jako málotřídní) i plně organizované ZŠ mají své zakotvení v zákoně a splňují všechny normy, které jsou na ně kladené.

1.1 Plně organizovaná ZŠ

Plně organizovaná ZŠ je taková škola, která nabízí svým žákům vzdělání ve všech ročnících povinné školní docházky, tj. od prvního do devátého ročníku základního vzdělávání. Pokrývá tak celé období povinné školní docházky. Plně organizované školy se častěji nachází ve městech, ale můžeme je najít i v obcích s menším počtem obyvatel. Plně organizované školy musí reagovat na vyšší počet žáků vyplývající z naplnění prvního i druhého stupně ZŠ. To znamená, že tyto školy jsou obvykle dobře materiálně vybaveny, většinou disponují vlastní kuchyní, jídelnou, tělocvičnou, školním hřištěm, odbornými učebnami a speciální technikou. Obvykle je na škole větší základna pedagogických pracovníků a učitelů s potřebnými aprobacemi. Častěji na těchto školách najdeme pozici výchovného poradce, metodika prevence, či služby školního psychologa nebo školního speciálního pedagoga. (Trnková, 2007)

Větší počet pracovníků se odráží i ve vedení školy. Plně organizované školy mají ve svém čele ředitele a často dva zástupce ředitele, jednoho pro každý stupeň. Administrativní chod obvykle zajišťují odborní pracovníci sekretariátu školy a nemusí tento úkol spadat na ředitele. Díky existenci všech ročníků bývá pro školu jednodušší zapojit se do dotačních programů, které jsou vypisovány pro školy s větším počtem žáků. (Chaloupková In Trnková et al., 2010)

Typy projektů se obvykle odrážejí od zaměření jednolitých škol, které vyplývá z jejich Školního vzdělávacího programu (dále jen ŠVP). Často se např. jedná o navázání spolupráce se zahraničními partnerskými školami za účelem rozvoje jazyků. V minulosti byly plně organizované školy upřednostňovány před málotřídními. Na našem území, zejména v období před sametovou revolucí, docházelo k unifikaci školství podle jednotného vzoru. Do unifikovaného školství se málotřídní školy svou atypičností nehodily, jejich provoz byl tedy omezen, přesto se je nepodařilo zcela odstranit, protože na venkově byly stále nepostradatelné. Naopak po nástupu demokracie v 90. letech, se začaly málotřídní školy obnovovat a začalo se více zkoumat pozitivní sociální klima na těchto školách. (Petlák, 1998)

Plně organizované školy přináší různé výhody, ale je nutné si uvědomit i úskalí. S větším počtem žáků narůstá anonymita prostředí a zvětšuje se prostor pro negativní vlivy, jako např. šikana, záškoláctví, drogy. Školy musí důkladněji řešit a zejména předcházet všem výchovným problémům. Na málotřídních školách, které jsou charakteristické nižším počtem žáků, se samozřejmě také objevují výchovné potíže. Sami učitelé ale uvádí, že vše je v menším kolektivu dříve vidět, a proto i možné řešit. O tom hovoří i výzkum, který byl realizován na vybraných školách okresu Blansko (Mrázková, 2015) a o němž bude ještě později podrobněji pojednáno.

1.2 Málotřídní škola

Vzhledem k tomu, že se tato práce zaměřuje zejména na fungování málotřídních škol, bude vymezení tohoto pojmu vyhrazen větší prostor. Termín málotřídní škola je v našem prostředí poměrně zaběhlý, ale v zahraničních publikacích se můžeme setkat s různorodým označením. Pokud se tedy opíráme o zahraniční literaturu, je důležité věnovat náležitou pozornost tomu, jak tyto školy jednotliví autoři chápou. Často totiž směšují pojem málotřídní škola a venkovská škola. (Waugh, 1991)

V našich končinách je „za málotřídní školu označována taková škola, v jejíž alespoň jedné třídě jsou vyučováni žáci více než jednoho ročníku. Učitel takovéto třídy musí výuku organizovat tak, aby během vyučovací hodiny byly učením zaměstnány děti všech ročníků.“ (Trnková, 2007, s. 7) Pedagogický slovník z roku 2003 uvádí, že v ČR existuje kolem 1225 málotřídních škol. Málotřídní školy tvoří zhruba 40 % celkového počtu základních škol v naší zemi, nejedná se tedy o problematiku s malou rozšířeností. (Knotová, Trnková, 2013)

Dále je pro vymezení málotřídní školy zásadní, že se jedná o neúplně organizovanou školu, tj. jde o školu, která se skládá pouze z prvního stupně ZŠ. Přičemž výuka je realizována v počtu menším, než je 5 tříd. Z toho plyne, že některé ročníky musí být pro výuku spojeny v jedné třídě. V naší zemi může být málotřídně organizován pouze první stupeň ZŠ. Nejčastěji se takové školy nachází na venkově. Málotřídní školy mají obvykle nižší počet žáků. Zpravidla nemají tak velké materiální zázemí jako školy plně organizované. Škola na vesnici musí často řešit problémy vyplývající z její menší velikosti. Jedná se např. o neexistenci školní kuchyně, školního hřiště, tělocvičny apod. Pedagogický sbor je také mnohem menší, jak jsme se již zmínili u plně organizovaných škol. (Vomáčka, 1995)

Na málotřídních školách také častěji vyvstává problém nekvalifikovaných učitelů. V současné době dle zákona musí na všech školách působit kvalifikovaní učitelé, příp. škola může požádat o výjimku. Výzkum Trnkové (2007) uvádí, že na téměř polovině málotřídních škol vyučovali nekvalifikovaní učitelé. V současné době by tomu tak již být nemělo, ovšem vzhledem k malému počtu pedagogických pracovníků právě málotřídní školy výjimky často využívají.

To, že učitel nemá vystudovanou aprobaci, kterou vyučuje, ještě nemusí znamenat, že je špatným učitelem. Obecně je však známo, že to není vhodné. Práce na málotřídní škole je didakticky odlišná a lze říci, že v něčem i náročnější, než na plně organizovaných školách. Učitel musí být schopen vyučovat dva i více ročníků současně a není tedy nutné napovídat, proč by měl mít i oporu v pravé aprobaci, která je vyžadována.

Důvody, proč tomu tak není, mohou být různé. Jedná se často o problém ve velikosti úvazků, které se těžko pokrývají zejména jazykářům. V tomto případě se jako jedno z možných řešení jeví svazkové školy, jimiž se budeme zabývat v nadcházejících kapitolách. Z výzkumu Trnkové (2007) také vyplývá, že na málotřídních školách dochází k poměrně velké personální obměně. Problém pedagogických pracovníků na málotřídních školách se ale netýká jen oblasti jejich nekvalifikovanosti. Již bylo naznačeno, že jsou na učitele kladeny vysoké didaktické nároky. Na ředitele takové školy pak často spadají kromě výuky i náročné úřednické práce. Kromě svých obvyklých povinností musí zajistit i administrativní chod školy, což jsou většinou povinnosti, se kterými na plně organizované škole pomáhají odborní nepedagogičtí pracovníci. (Chaloupková In Trnková et al., 2010)

I když v mnoha ohledech je práce na málotřídních školách těžší, nacházíme i mnoho pozitivních vlastností, které tyto školy obvykle vykazují. Málotřídní školy mají díky svému malému počtu žáků unikátní rodinnou atmosféru. Je pro ně typické, že všichni žáci školy se znají, dobře znají i učitele a společně tak mohou zcela jinak fungovat.

Jedná se v určitém slova smyslu o školy rodinného typu. Jejich potenciál tkví právě v tom, co je někdy jejich nevýhoda, a to již zmíněný menší počet žáků. Záleží však na jednotlivém školním kolektivu, zda a jak dokáže tento potenciál využít. Málotřídní škola plní ve své obci často i jinou funkci, než pouze edukaci dětí. Stále platí, že škola je v malé obci určitým centrem dění. Ze školy se pak stává komunita, která žije spolu s obcí. (Petlák, 1998) Zda a od jaké míry tuto funkci málotřídní školy ještě plní, nás bude nejvíce zajímat v této práci, a zejména pak v její výzkumné části.

Již bylo zmíněno, že málotřídní školy nemají svá specifika (kromě sloučených tříd) uvedena ve školském zákoně, všichni o tomto typu školy ví, ale bližší popis zůstává jen v několika odborných publikacích. Další významný dokument pro české školství Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020 (schváleno v roce 2014) se o málotřídních školách také explicitně nevyjadřuje, avšak vymezuje základní důvody pro existenci těchto škol. V dokumentu se hovoří o právu jedince žijícího v malé obci na volbu školy v místě svého bydliště.

Stejně tak normativní dokument Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, aktualizovaný k tomuto školnímu roku (2017), neobsahuje podrobnější informace ke specifické výuce na málotřídních školách. Nepřímo ale ukazuje možnosti těchto škol při tvorbě ŠVP, kde každá škola může dobře ukázat směr, kterým se od ostatních škol odlišuje a na co se zaměřuje.

Pokud se zabýváme tématem málotřídních škol, často vyvstává otázka, zda ve škole, kde se děti učí ve spojených třídách, může být zajištěna stejná úroveň výuky jako tam, kde děti spojeny nejsou. Občas se objevují skeptické názory, že málotřídní škola nedokáže zprostředkovat tak kvalitní vzdělávání jako škola plně organizovaná. Zahraniční výzkumy realizované ve Velké Británii (Sigsworth, Solstad, 2001) nic takového nepotvrdily, námi realizovaný menší průzkum v okrese Blansko v roce 2012 také nezjistil, že by úroveň znalostí byla na málotřídních školách nižší než na plně organizovaných školách.

Tyto negativní úvahy většinou vychází z nedůvěry v didaktické schopnosti učitele pracovat s věkově nesourodou skupinou. Přestože je didaktická práce na těchto školách těžší, existují různé účinné metody, které se dají ve sloučených třídách uplatňovat.

Pozitivně je oceňována schopnost žáků učit se samostatné práci, kterou učitel obvykle využívá, když potřebuje něco složitějšího vysvětlit danému ročníku ze třídy. Dobře se uplatňuje také projektové vyučování. Dále jsou pro málotřídní školy vhodné metody vzájemné spolupráce, učitelé mohou využívat principů vrstevnického učení v rámci kooperativního učení. (Petlák, 1998)

Takové učení stojí na spolupráci, kdy silnější pomáhá slabšímu, každý žák se snaží objevovat své schopnosti a těmi přispět ke společnému dílu. Žáci si vzájemně pomáhají, kontrolují se, učí se zlepšovat v mezilidské komunikaci, či v řešení sporů, společně směřují k jednomu cíli. (Kasíková, 2010)

Často je málotřídními školami využíván princip integrované výuky, tj. „*výuka realizující mezipředmětové vztahy a spojení teoretických činností s praktickými.*“ (Průcha et al., 2003, s. 87) Učitelé tak mohou propojovat témata z jednotlivých ročníků, nemusí je realizovat odděleně dle ročníků, ale společně v rámci integrace tématu. Pro žáky nižšího ročníku pak zvolí k zapamatování menší objem informací, pro žáky starší obohatí látku o širší penzum vědomostí a dovedností. (Podroužek, 2002).

Problém ovšem může nastat při přestupu na jinou školu v průběhu roku. Pokud k přechodu dojde až na druhý stupeň ZŠ, neměl by to být problém, neboť očekávané výstupy za první stupeň ZŠ jsou pro všechny stanoveny stejně. Může se však stát, že se žák přestěhuje během jiného ročníku prvního stupně a nastoupí tak na školu s jiným ŠVP. Musí se tak přizpůsobit např. jinému rozložení školní látky. To ovšem není problém, který by se týkal pouze málotřídních škol, ale týká se obecně přestupu na jinou ZŠ.

2 Klima málotřídních škol

Úroveň klimatu málotřídních školách bývá jednou z kladně hodnocených vlastností tohoto typu škol. Školní klima ovlivňují různé faktory, mimo jiné také školní atmosféra, či kultura. Je ale nutné dobře vnímat smysl těchto jednotlivých pojmů, z toho důvodu bude nyní více popsán rozdíl mezi termíny kultura školy, atmosféra školy, atmosféra třídy a školní klima, či třídní klima.

2.1 Kultura školy

Kultura školy je pojem, který odborná veřejnost chápe různě. Většina definic se ale shodne na tom, že se jedná o chápání celého života a fungování školy v delším čase. V našem prostředí bývá kultura školy nejčastěji vymezována jako jev sociálního života školy, který ovlivňuje chování lidí ve škole a specificky působí na všechny, kteří přijdou se školou do styku. Kultura školy je pojem empiricky poznatelný, sociálně vytvářený a relativně dlouho působící v rámci chodu školy. Vytváří ji všichni, kteří nějakým způsobem zasahují a podílí se na životě školy, vychází přitom ze svých osobnostních preferencí a hodnot. (Kubíčková, 2011)

Kultura školy pak představuje „*společné hodnoty, postoje, představy, normy (případně etický kodex), přesvědčení, názory, a tím získává normativní funkci ve vztahu ke každodennímu chodu školy. Projevuje se v symbolech, rituálech, zvycích, přiběžích, preferovaném chování, vlastní výchovné a vzdělávací práci i v klimatu školy.*“ (Hloušková, 2008, s. 41) Existují autoři, kteří pojmy klima a kultura školy chápou téměř stejně, pojem klima školy je však zřejmě starší. My se přikloníme spíše k těm, kteří spatřují určitý rozdíl mezi těmito pojmy.

Kulturu školy chápeme jako nadřazený pojem k pojmu klima školy, či jako pojmy, které se vzájemně ovlivňují. „*Kultura školy ovlivňuje klima školy, které působí na spokojenost aktérů školy, a spokojenost má přímý vztah k efektivitě školy. Efektivita školy živí spokojenost, jež ovlivňuje klima školy a to působí na kulturu školy.*“ (Hloušková, 2008, s. 34) Klima je jev orientovaný více psychologicky, s určitými možnostmi, jak je měřit. Kultura školy je termín orientovaný více antropologicky, jeho měření pomocí testových metod není tak snadné a při jeho hodnocení nám spíše pomůže dlouhodobé sledování. (Blašíková, 2015)

2.2 Atmosféra školy, atmosféra třídy

Pokud se snažíme postihnout kulturu školy, musíme si všimnout určitých aspektů po dlouhou dobu, včetně její minulosti. Atmosféra ve třídě, či v celé škole je pak jev krátkodobý ovlivněný určitou skutečností. Aktuální atmosféra se orientuje spíše na psychologické aspekty, ale je velmi důležitá pro utváření klimatu, či kultury školy. Jde o krátkodobé, situačně podmíněné sociální a emoční naladění ve třídě, např. v průběhu jedné hodiny, při zkoušení apod. *„Jedná se o emočně vypjatější a variabilnější situace, ve kterých širší klima může a nemusí působit: např. celoroční klima třídy, charakterizované kooperací, nemusí při individuálním zkoušení na žáky působit a jejich individuální výkony mohou být naopak motivovány spíše soutěživostí.“* (Lašek, 2007, s. 40)

Atmosféra je velice proměnlivý jev a každý učitel musí reagovat na aktuální situaci ve třídě. Negativní atmosféra může být navozena v předchozí hodině a další učitel pak přichází do třídy, která je něčím rozhozená, nepracuje tak jako obvykle, to vše jsou situace, na které musí být pedagog připraven. Výhodou na málotřídních školách je, že se ve třídách nestřídá velký kolektiv učitelů, je tedy snazší změny v atmosféře zachytit a správně na ně včas reagovat. Pozitivní, či negativní atmosféra, která trvá delší čas, se totiž potom proměňuje do klimatu třídy i celé školy. (Grecmanová, 2008)

Atmosféra je nejčastěji patrná přímo ve třídách, kde nastávají různé situace každou hodinu, někdy se mění i v řádu minut. Avšak můžeme pozorovat i určitou aktuální atmosféru školy, tj. naladění celého školního kolektivu, které je ovlivněné událostí, jež se dotýká všech. Ať už se jedná o pozitivní nastavení, např. škola vyhrála soutěž, nebo o smutnou událost, např. úmrtí žáka, učitele.

2.3 Školní klima, třídní klima

Klima školy je sociálně-psychologická proměnná, která představuje dlouhodobé sociálně-emoční nastavení aktérů klimatu. *„Termín klima obsahuje sociálně psychickou dimenzi, tedy osobnostně vztahovou stránku...Je to specifický projev života, který odráží úroveň celého prostředí, na němž se podílejí všichni účastníci.“* (Kraus In Kraus et al., 2001, s. 88) Účastníci, čili aktéři klimatu, hrají hlavní roli v tom, zda výsledné klima je pozitivní, nebo negativní.

Mezi aktéry školního klimatu patří její žáci, učitelé, ale i všichni ostatní zaměstnanci, kteří se podílí na tom, jaká nálada na škole panuje. Jedná se přitom o dlouhodobý jev v řádu měsíců, či let. Aktéři vstupují do vzájemných vztahů a reagují na pozitivní či negativní situace, svými subjektivními postoji ovlivňují celkové klima školy.

Kromě samotných účastníků klima školy ovlivňují další determinanty. Jedná se o faktory materiální, týkající se vybavení školy, tříd; faktory sociální, ve kterých se nejvíc odráží vztahy mezi aktéry klimatu a také faktory pedagogické, ve kterých se projevuje učitelův přístup k výuce, hodnocení, řízení třídy apod. Jednotlivé faktory nestojí izolovaně, ale vzájemně se ovlivňují a utváří tak celkové klima školy. (Mareš, 2001)

Klima třídy je pak dílčí jednotka celého školního klimatu. Klima jednotlivých tříd se odráží v celkovém nastavení školy. Jen pokud je pozitivní klima ve třídách, můžeme očekávat i pozitivní klima celé školy. Klima třídy nejvíce odráží vztah mezi třídním učitelem a žáky a žáky navzájem. Třídní klima ovlivňují stejné determinanty jako klima školní. Úroveň třídního klimatu můžeme zjišťovat pomocí speciálních metod, pro objektivní zjištění se často vychází z poměru mezi aktuálním a preferovaným klimatem.

Při zjišťování je nejvhodnější spojení kvalitativních metod (zejm. pozorování, interview) a kvantitativních metod (zejm. standardizované dotazníky, např. dotazník My Class Inventory; dále jen MCI), který do českého prostředí převedl Lašek a s Marešem jej poskytl prvnímu stupni ZŠ k využití. Dotazník v tomto provedení obsahuje 25 dichotomických otázek. Sleduje sociální klima ve třídách z pěti hledisek: spokojenost ve třídě, třenice ve třídě, soutěživost ve třídě, obtížnost učení a soudržnost třídy. Výsledky můžeme uvádět zobrazením v tabulce pomocí průměrů, či v grafu. (Lašek, 2007)

Již několikrát v této kapitole bylo uvedeno, že kladem málotřídních škol bývá jejich dobré klima. Tuto teorii můžeme opřít i o výzkum realizovaný na čtyřech venkovských málotřídních školách v okrese Blansko, v němž se potvrdilo velmi dobré klima jednotlivých zkoumaných škol. (Mrázková, 2015) Pro komplexnost tyto údaje přikládáme v příloze, protože na nich můžeme dobře vidět, jaké klima na málotřídních školách panuje. Dále jsou pro nás tyto informace důležité, neboť na stejných školách je realizované i šetření uváděné ve výzkumné části této práce.

2.3.1 Málotřídní školy na venkově

Seznámili jsme se skutečností, že na málotřídních školách obvykle panuje dobré klima. Pro tento fakt nahrává malý počet žáků, či rodinná atmosféra těchto škol. Negativní vlivy se jim nevyhýbají, ale bývají dříve objeveny a řešeny. Důležitým jevem je také venkovské prostředí, ve kterém se málotřídní škola zpravidla nachází. Existují totiž vědecké důkazy o rozdílech klimatu v souvislosti s umístěním školy v určitém prostředí. Venkovské školy, včetně venkovských málotřídních škol, nesou tedy určitá specifika.

Výzkumy ukazují, že na venkovských školách je kladně hodnocena sociální informovanost ředitele, jednota učitelů, větší soudržnost školy a obce. (Grecmanová, 2008) „*Výchovné prostředí má stimulovat zdravý a plný rozvoj člověka. Jeho věcnou stránku tvoří veškeré úpravy exteriéru i interiéru životního prostředí... Výchovné prostředí netvoří však jen upravené byty, školy a obce. Jeho rozhodujícím činitelem jsou žádoucí hodnoty, sociální vztahy, vyspělé pedagogické sbory a vychovatelské osobnosti.*“ (Blížkovský, 1992, s. 111) Přestože podoba dnešního venkova se již také mění, stále můžeme vnímat rozdíl mezi vesnicí a městem. Výchovné prostředí na venkově poskytuje řadu výhod.

Důležité je i prostředí, které venkov nabízí. Většina menších obcí se nachází v blízkosti přírody, pro žáky je běžné, že v družině chodí na vycházky do lesa, pouštějí draky na poli apod. Častá je také výuka v přírodě, málotřídní školy mohou svého okolí dobře využívat při probírání regionálních, přírodních, či kulturních témat. Mohou vyrazit na pole a vidět, jak se sklízí obilí, mohou jít do lesa a pozorovat přírodu na vlastní oči. Takové prostředí pak umožňuje lépe posilovat vztahy mezi žáky, ve městě není možné tak často chodit s dětmi ven, rozlehlost sídla to neumožňuje.

Kraus (2008) uvádí, že pro obyvatelstvo venkova je typický bližší vztah k přírodě, zachovávání lidových tradic a významnější role školy pro život obce. Stále platí, že lidé na vesnici se mezi sebou více znají, společně prožívají různorodé kulturní akce sepnuté se životem obce, to vše přispívá ke komunitnímu stylu života. Venkov je pro klima školy prostředím méně anonymním než město. Nese to své klady i zápory, ale je to fakt, se kterým by každá venkovská málotřídní škola měla počítat a zahrnout ho do svého fungování.

3 Komunita

Již jsme se seznámili s některými specifiky málotřídních škol a také s tím, jaké klima na těchto školách obvykle panuje. Několikrát bylo zmíněno, že málotřídní školy na venkově žijí více komunitním stylem života, dříve než můžeme vymezit, jaké rysy komunitní škola nese, je nutné vymezit samotný termín komunita. Obdobně jako u jiných pojmů, tak i nyní narážíme na různorodé terminologické pojetí. Obecně tento termín bývá chápán jako určitá společnost, organizace, sociální systém. (Geist, 1992) Od obecného chápání, které přetrvávalo zejména dříve, pak přecházíme k dnešnímu vysvětlení, jež se více zaměřuje na komunitu jako „*sociální útvar, jehož příslušníci jsou spojeni určitou spřízněností.*“ (Jandourek, 2001, s. 127)

Většina autorů uvádí, že komunita je „*skupina lidí žijících na určitém území, mezi nimiž existují vzájemné vazby a kteří jsou vázáni k sobě navzájem i k místu společného života.*“ (Kraus, 2008, s. 193) Komunita může být určena hranicemi zeměpisnými, sociálními, politickými, příbuzenskými vztahy, její struktura bývá formální i neformální, každou komunitu obvykle spojují určité sdílené hodnoty, zájmy. Komunita má různé úrovně: místní, městská, regionální, občanská apod.

Z tohoto pohledu venkovské málotřídní školy patří do místních komunit, které jsou dané menší velikostí obce. Tento typ komunity vzniká na územním principu, tvoří ji lidé žijící na určitém území, situace, které zde prožívají, je spojují. Místní komunity patří k nejstaršímu druhu komunit, už od pradávna se lidé sdružovali na základě nějakého prostoru. (Lorenzová In Kraus et al., 2001)

V 90. letech minulého století se začal důraz v oblasti komunit klást na jejich sociální a psychologický aspekt. Komunita přestávala být chápána jako pouhý útvar, ale její význam se orientoval na rozvoj člověka uvnitř komunity. Tento nový směr chápání popisuje také Hartl (1997, s. 35): „*Komunita je místo, kde člověk může získávat emocionální podporu, ocenění a praktickou pomoc v každodenním životě.*“ V komunitách v tomto slova smyslu tak dochází k určitému rozšiřování a obohacování základní sociální aktivity. To vyžaduje zapojení členů komunity. V případě málotřídních škol jsme hovořili o jejich zapojení nad úroveň edukace, tj. do života celé obce, přičemž je nutné, aby obyvatelé obce toto zapojení opětovali a také se přidali. „*Sociologické výzkumy ukazují, že lidé se podílí na kolektivní akci tehdy, když usoudí, že očekávaný prospěch převáží jejich investici.*“ (Hartl, 1997, s. 35)

3.1 Společnost a komunita

Pro komunitu je typický společný podíl na rozhodování. K tomu, aby společnost pocítila potřebu zapojit se do činnosti komunity a viděla v ní smysl, je třeba dát jí možnost zažít určitou pozitivní zkušenost s komunitou. Ke zdravé činnosti komunity je důležité zapojení určitého koordinátora, který jako dobrovolník či profesionál podává odborné rady, podněcuje ostatní k aktivitě, dodává impulsy a organizačně celou činnost spravuje. Koordinátor musí umět naslouchat potřebám jednotlivých skupin žijících v komunitě. Dále je důležité, aby se dokázal vypořádat s napětím a konflikty, které uvnitř komunity vzniknou. Kraus (2008) definuje působení komunitního pracovníka podle jeho různorodé funkce: animátor, konzultant, trenér, mediátor, facilitátor, katalyzátor a koordinátor.

Hartl (1997, s. 36) uvádí, že lidem je třeba dát:

- *„prostor, kde lze uskutečnit nabízené příležitosti a uplatňovat nápady,*
- *čas potřebný ke zvládnutí problémů, které činnost provázejí,*
- *materiál, nástroje a prostředky pro kulturní produkci.“*

Tyto prostředky málotřídní školy mohou dobře nabídnout, z hlediska prostoru je školní budova dobře vybaveným místem, které je v odpoledních hodinách volné pro různorodé činnosti. Kromě škol využívají komunitních postupů nejvíce organizace jako nadace, informační a komunitní centra, terapeutické komunity, organizace zdravotnické, či organizace orientované na životné prostředí. (Vik, 2007)

Komunitní práce by společnosti měla přinášet pozitivní změnu a zlepšení životních podmínek. Jak již bylo uvedeno, důležité je aktivizovat co nejvíc členů komunity, neboť oni sami nejlépe ví, co potřebují, co by jim komunita měla přinášet. Dle stanovených cílů je pak nutné si uvědomit, zda komunitní činnost zvládne dané společenství realizovat samostatně na principu dobrovolné činnosti ostatních, nebo zda budou potřebovat zapojení různých odborných profesí. To se liší případ od případu. Proces komunitní práce prochází určitými fázemi, Kraus (2008) uvádí, že se jedná o zjišťování a analýzu potřeb, plánování, realizaci a vyhodnocování. Všechny tyto fáze jsou důležité pro správné fungování komunity.

Cílem komunity je dosahování pozitivní sociální změny a zlepšování podmínek života. Lidé žijící v komunitě se učí vzájemné toleranci, sociální odpovědnosti, kterou nesou za něco společně. V našich podmínkách je však problém, že pojem komunita je často zaměňován s pojmem kolektivního vlastnictví, dehonestovaný minulým režimem.

Lidem byla vnucována myšlenka dělat vše společně násilně, majetek takzvaně patřil všem, ale vlastně nikomu, občané se museli povinně podílet na různých Akcích Z. Bohužel se někteří lidé i v dnešní demokratické době bojí zapojit do komunitního stylu života, protože jim to zavání negativními konotacemi z minulých dob. Vidíme však, že komunita je věc založená na naprosté svobodě a demokratických principech, jinak by ani nemohla fungovat. (Hartl, 1997)

Již byly uváděny určité charakteristiky málotřídních školách a jejich specifika ve venkovském prostředí, nyní jen doplníme, že tyto školy se nachází také ve specifickém prostředí z hlediska komunitního života. Velký sociologický slovník (1996) uvádí, že pro venkovské komunity je typická vyšší míra vzájemné sociální závislosti, menší pracovní příležitosti, či silnější ovlivnění přírodním prostředím.

V dnešní době však dochází ke stále větší mobilitě obyvatelstva, a tak je pravda, že už nemají potřebu vyhledávat aktivity a trávit tolik času ve své komunitě, ale hledají na trhu to, co jim nejvíce vyhovuje, přestože to není v místě jejich bydliště. Na venkově je přesto stále patrná sousedská, či příbuzenská výpomoc. „*Probíhá ve směru od mladých, dospělých k seniorům i ve směru opačném. Jde často o výpomoc při opravách a stavbě domu, naturální směnu a pomoc v domácím hospodářství, finanční výpomoc, péči o rodiče a naopak o vnoučata, výpomoc v domácnosti či zajištění nákupů, návštěv lékařů apod.... Tento tradiční prvek venkovského soužití je stále smysluplný a využíváný.*“ (Trnková, 2007, s. 80)

Vzhledem k nižší občanské vybavenosti venkova očekává občanská komunita větší zapojení školy. Jedná se zejména o zajištění volnočasových aktivit pro děti před a po skončení vyučování. To často realizují samotní učitelé, či dobrovolníci z řad obyvatel obce. A obvykle u těchto aktivit začíná myšlenka širšího fungování školy v rámci komunitního vzdělávání.

4 Rysy komunitní školy

Dříve než se budeme zabývat konkrétními rysy komunitních škol, je nutné vymezit, co to vlastně znamená komunitní vzdělávání jako takové. Je nutné podotknout, že název komunitní škola není pevně zakotven v naší školské legislativě. Komunitní vzdělávání je směr, kterým se může společnost rozhodnout směřovat, školy mohou tyto aspekty přejímat do svého fungování, ale nejedná se o určitý typ státem zřízených škol, jako je např. základní škola speciální apod. Jde o aplikaci určitých alternativních myšlenek ve vzdělávání, které stojí na odborných základech, škola však musí zároveň splňovat všechny ostatní stanovené normy.

4.1 Komunitní vzdělávání

Komunitní vzdělávání se zaměřuje na všechny osoby, které do komunity patří. Je ideální, pokud probíhá ve spolupráci s místní školou, která pak funguje jako škola komunitní, může ale existovat i komunitní vzdělávání v obci bez zapojení místní školy. Poté se realizuje v jiných prostorech, např. v místní knihovně, sokolovně apod.

Může být chápáno z několika rovin: jako vzdělávání celé komunity, vzdělávání některých z komunity, přípravu komunitních pracovníků apod. Pojem vzdělávání je zde chápán více komunikačně než akademicky. Výsledky komunitního vzdělávání nemusí být tak přísně hodnoceny jako výsledky vzdělávání ve školách, jde více o rovinu informační, sociální, psychologickou, kdy přínos je nejvíce patrný v životě samotných občanů komunity. (Lorenzová In Kraus et al., 2001)

Všechny projekty komunitního vzdělávání vychází z myšlenky, že vzdělávání je důležitou aktivitou pro život komunity, která rozvíjí každého člena i komunitu jako celek. „*Vlastním obsahem takto pojatého vzdělávání je přenos informací a zkušeností důležitých pro zvládání nejen běžných, každodenních problémů života v komunitě, ale i dosažení větších cílů a projektů... V souvislosti s tím dochází k podněcování žádoucích změn postojů, preferencí a zájmů členů komunity.*“ (Lorenzová In Kraus et al., 2001, s. 138) Komunity jsou součástí občanské společnosti, a proto důležitým rysem komunitního vzdělávání je výchova k občanství a aktivní spoluúčasti na řešení problémů celé komunity. Tato cesta se neobejde bez vzájemné tolerance a respektování názorů ostatních. Komunitní vzdělávání je tak dobrou cestou pro podporu výchovy k partnerství a toleranci. (Vik, 2007)

Další důraz je kladen na otázky multikulturní výchovy, dnešní společnost je více ovlivněna jinými kulturami i náboženstvími a je nutné je dobře poznat, abychom je mohli správně respektovat. Zároveň je důležité se vzdělávat v oblastech naší kultury a v kořenech, ze kterých naše civilizace vychází. (Vik, 2007)

4.2 Komunitní škola

Koncept tohoto typu vzdělávání vychází již z myšlenek Deweyho, který akcentuje zapojení školy do místní komunity. Důraz pokládá nejen na přínosy, které škola poskytne komunitě a naopak, ale také na to, že děti se tak lépe zapojí do reality života v pro ně příjemném a bezpečném prostředí. Další impuls pro komunitní vzdělávání na venkově bylo ekonomické uvažování, jak efektivně využívat školní budovu i v odpoledních a večerních hodinách. Školy tak své prostory nejčastěji poskytly zájmovým aktivitám pro děti, mládež i dospělé. Jedná se o různorodé vzdělávací kurzy, poskytování přístupu na počítač a internet, sportovní aktivity, pronájem prostor pro soukromé účely apod. (Trnková, 2007)

Koncept komunitních škol podporuje myšlenku celoživotního učení, odpovědnost členů komunity za kvalitu života v obci. Komunitní vzdělávání je v našem prostředí cíleně rozvíjeno zhruba od roku 2000, ale přesto je nutno poznamenat, že „*škola byla vždycky komunitní záležitost – míra významnosti obce vzrůstala v minulosti s tím, jestli měla vlastní školu. Učitelé se podíleli na povznesení kulturní i duchovní úrovně místa, kde působili.*“ (Lorenzová In Kraus et al., 2001, s. 138) V současnosti je pojem komunitní škola vnímán v několika úrovních. Nejprve bylo chápání více zaměřeno na lokality sociálně znevýhodněné. Postupně se tedy oddělily komunitní školy venkovské od komunitních škol pro sociálně znevýhodněné děti, zejména děti romského etnika.

Ačkoliv pojem komunitní škola může být spojen se vzděláváním na všech úrovních, nejčastěji se vyskytuje u škol základních, „*které:*

1. *zřizuje obec – komunální samospráva,*
2. *zřizuje určitá komunita – např. náboženská či občanské sdružení,*
3. *jsou velmi významně napojeny na život lokální komunity,*
4. *jsou školami založenými na myšlence školní pospolitosti, obce.*“ (Lorenzová In Kraus et al., 2001, s. 139)

Postupně si jednotlivé případy blíže charakterizujeme. U prvního z nich se zaměřujeme zejména na to, že většina škol je zřizována místní, obecní samosprávou. Pokud vztah mezi zřizovatelem a školou není pouze formální, lze začít pracovat na komunitním fungování této školy v obci.

Druhý případ je pro naši zemi méně typický, sice u nás existují školy zřizované státem uznanými církvemi a náboženskými společnostmi, ale jedná se o minoritní procento. V těchto školách spojuje žáky s ostatními do komunity určité společné přesvědčení a hodnoty.

Třetí případ akcentuje napojení školy na život lokální komunity, škola se stává společenským, kulturním a materiálním zázemím celé obecní komunity. Škola tak vychází vstříc poptávce širší veřejnosti a také poskytuje žákům další možnosti v oblasti trávení volného času. Lorenzová (In Kraus et al., 2001, s. 140) dále uvádí, že škola:

- *„vztahuje školní kurikulum k životě v komunitě,*
- *úzce spolupracuje s rodiči svých žáků,*
- *spolupracuje s místním zastupitelstvem a zřizovatelem,*
- *otevřít se spoluprací se všemi významnými místními institucemi a jednotlivci,*
- *dokáže spolupracovat s dalšími pracovníky v pomáhajících profesích vládního i nevládního sektoru,*
- *rozvíjí programy integrace handicapovaných, sociálně a kulturně znevýhodněných žáků,*
- *je centrem kulturního a veřejného života,*
- *rozvíjí mezinárodní spolupráci škol,*
- *poskytuje sociální služby komunitě.“*

Vidíme, že v tomto výčtu se nabízí mnoho možností, jak může být škola napojena na lokální komunitu. Tento druh je nejtypičtější pro málotřídní školy na venkově, které jsou výše jmenovanými aktivitami zapojeny do života obce. Nemusí se vždy jednat o zapojení ve všech zmíněných činnostech, ale aspoň v nějaké její části. Pokud se tímto směrem škola ubírá, stává se institucí otevřenou vůči veřejnosti a ne naopak. Jistě to má pak kladný vliv jak na průběh edukace ve škole, tak na místní komunitu jako celek. (Vik, 2007)

Posledním zmiňovaným typem byla komunitní škola založená na myšlence pospolitosti školy, či obce. Na první pohled nám může připomínat výše uvedený příklad, ale obsahově se odlišuje. Důraz je zde kladen na práci v pospolitosti, která vychází z myšlenek reformní pedagogiky a autorů jako Petersen, Montessoriová, Freinet ad. V tomto chápání vnímáme školu jako obec samu o sobě, žáci se učí ke všemu přistupovat z této perspektivy.

Typickými rysy je žákovská samospráva, vrstevnické skupiny, kde starší pomáhají mladším, či partnerský a respektující vztah žáka a učitele, přičemž učitel častěji vystupuje v pozici mentora, koordinátora edukace. V pospolitosti se žák učí nést zodpovědnost za své jednání i fungování celé školy. Škola se tak stává v určitém slova smyslu komunitou sama pro sebe. V dnešní době najdeme tento typ zejména ve školách orientovaných na přístupy výše jmenovaných reformních pedagogů. (Lorenzová In Kraus et al., 2001)

Uvedené dělení komunitních rysů škol nám pomůže při sledování jednotlivých charakteristik těchto škol, nemůžeme ho však chápat jako jediné a závazné. Uváděné vlastnosti jednotlivých komunitních škol se mohou v realitě různorodě ovlivňovat a prolínat. Pokud sledujeme málotřídní školy na venkově a jejich komunitní rysy, je vhodné pozorovat, jaké vlastnosti nesou a jakým způsobem pracují s obecní komunitou.

4.3 Komunitní venkovská málotřídní škola

Komunitní venkovská málotřídní škola pracuje na principu participace všech členů místní komunity, škola pak vytváří vhodné podmínky pro toto fungování. Škola připravuje aktivity jednorázové i dlouhodobé. Jedná se o kurzy, semináře, besídky, plesy, práce na počítačích apod. Pro všechny tyto činnosti disponuje vhodnými prostory. Pokud má málotřídní škola fungovat na komunitním principu je vhodná až nezbytná přítomnost koordinátora těchto aktivit. (Knotová In Trnková et al., 2010)

S rostoucím důrazem na celoživotní vzdělávání obyvatelstva se o komunitní vzdělávání začala více zajímat i politická scéna, která ke školám přistupuje s určitým očekáváním v této oblasti. „*Ta však v řadě případů nebyla doprovázena legislativními kroky a mnohdy zůstala bez finančního pokrytí, takže jejich uchopení či realizace do značné míry závisí na místních podmínkách.*“ (Trnková, 2007, s. 90)

Některé obce našly jiné zdroje financování komunitních aktivit, některým se podařilo zapojit do podobných dotačních programů, jinde to zase stojí na dobrovolnické činnosti komunitních organizátorů. Pravdou však je, že ucelený systém finanční podpory v této oblasti v nynější době neexistuje. To je i důvod, proč některé obce komunitní styl života spjatý se školou nepodporují.

Na většině málotřídních školách však přetrvává model, že škola se do života obce zapojuje. Trnková (2007) uvádí, že až 70 % škol organizuje různorodé společenské, kulturní, či sportovní akce. Lidé tuto činnost od školy očekávají. Z výzkumů vyplývá, *„že obyvatelé venkova za nejvýznamnější podmínku úspěšného fungování obce považují ochotu lidí sdružovat se a společně řešit problémy.“* (Knotová In Trnková et al., 2010, s. 121)

„Školy na venkově patří k významným sociálním institucím. Všeobecně jsou vnímány jako důležitá součást občanské vybavenosti venkovských obcí a patří mezi klíčové instituce obce.“ (Knotová In Trnková et al., 2010, s. 125) Venkovská škola jako jediná škola v obci má své výsadní postavení. V minulosti a často i dnes se od ní očekává, že svou činností bude přispívat k rozvoji a sounáležitosti obce.

Již jsme se zmínili, že venkovská málotřídní škola ve své obci často funguje víc než jen jako vzdělávací instituce. Její sociokulturní přínos je často na úrovni celé komunity. Samozřejmě to ale neplatí pro všechny takové školy, Solstad (1997) rozlišuje tři základní typy: škola komunitně ignorující, komunitně pasivní a komunitně aktivní. *„Prvně jmenovaná je školou uzavřenou, dodržující osnovy, používající učebnice a tradiční učební materiály. S komunitou v podstatě nevytváří vztahy. Komunitně pasivní škola používá místní sociální a fyzické prostředí jako učební pomůcky či prostředky pro realizaci kurikula, ale přímo se neangažuje do změny v obci. Třetí typ, komunitně aktivní škola, se zapojuje do místních akcí, spolupracuje s místními spolky, lidmi, firmami.“* (Knotová In Trnková et al., 2010, s. 132)

Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020 charakterizuje školu jako otevřenou instituci a podněcuje ji, aby fungovala jako komunita ve své obci. Zásadní událostí pro české komunitní školy byl vznik Asociace venkovských komunitních škol v roce 2005, v současné době vyvíjí činnost pod názvem Národní síť venkovských komunitních škol, která byla finančně podporována Evropským sociálním fondem.

4.4 Národní síť venkovských komunitních škol

Národní síť venkovských komunitních škol (dále jen NSVKŠ) je ucelenou organizací, která na našem území systematicky podporuje komunitní školství na venkově. Jejím cílem není pouhá podpora komunitních aktivit, ale vytvoření právnicky samostatné komunitní školy. V mnoha případech (i jak ukazují výsledky ve výzkumné části této práce) školy fungují na principech uváděných NSVKŠ, ale nejsou do tohoto systému zapojeny a často o těchto výhodách ani neví.

NSVKŠ je nezávislou neziskovou asociací působící na celém území ČR, v současnosti existuje více než 30 takto zapsaných komunitních škol. NSVKŠ byla založena jako celostátní asociace v roce 2005 v Borech na základě dohody zástupců venkovských komunitních škol a zájemců o celoživotní venkovské vzdělávání na závěrečném semináři projektu Komunitní obec Bory.

Sdílením úspěšných příkladů z praxe ukazuje ostatním školám, jak se mohou zapojit aktivně do života své obce, působit při celoživotním vzdělávání celé komunity a přitom pracovat profesionálně, nejen z pouhého nadšení. Za svoje poslání považují následující: podpora rozvoje vesnických komunit, reflexe různosti podmínek a potřeb obecních společenství v oblasti spolupráce a vzdělávání, přinášení vlastních i zahraničních zkušeností a zejména nabídka partnerství všem aktérům pracujícím v rozvoji venkova a na poli celoživotního učení. (NSVKŠ, 2017)

NSVKŠ hovoří o nutnosti rozvoje obecní komunity zdola, ke spolupráci jsou proto vyzváni všichni, i když samozřejmě ne všichni zájem projeví. Komunitní strategie takového rozvoje je pak dlouhodobá a zasahuje do všech oblastí života. Venkovskou komunitní školou je pak taková organizace, která je provozovaná pro všechny generace. Jde o vzdělávací zařízení zaměřené na celoživotní učení všech občanů obce sídlící a fungující ve venkovské obci do 5 000 obyvatel. (Vik, 2004)

NSVKŠ uvádí, že založení komunitní školy pomáhá zachovat školu v obci, šetří občanům náklady na vzdělávání a zároveň podporuje rozvoj spolupráce, komunikace a tvořivosti v obci. Právně může venkovská komunitní škola fungovat třemi způsoby, tj. jako: nezisková organizace, a to buď zapsaný spolek, nebo zapsaný ústav dle nového občanského zákoníku č. 89/2012 Sb., nebo jako příspěvková organizace obce, či jako vedlejší hospodářská činnost v rámci základní školy dané obce.

Na fungování takové školy se mohou podílet všichni aktivní občané, ať už jako účastníci kurzů a aktivit, nebo jako organizátoři či lektori. Ukázkou fungujících vesnických komunitních škol jsou např. školy ve Starém Jičíně, Hrabové nebo Bohdíkově. (NSVKŠ, 2017) Aby komunitní škola dobře fungovala, je nutné zapojení obecního komunitního koordinátora. O funkci koordinátora bylo již hovořeno i v předchozích kapitolách. Komunitním koordinátorem obce je místní lídr, který absolvuje profesionální kurz, kde si osvojí metody práce s komunitou a řadu dalších dovedností nezbytných pro její rozvoj. Takový koordinátor iniciuje spolupráci, činnosti v jasných strategiích místo chaosu, působí v obci jako zdroj nových nápadů pro udržitelný rozvoj, jako ten, o kterého se komunita může opřít.

Svou prací uleví starostovi a zastupitelstvu, škole, jejíž zaměstnanci nebudou natolik zatíženi prací navíc, a také občanům, kteří se budou mít na koho obrátit. Avšak je nutné najít zdroje financování tohoto člověka, neboť je to práce, která se těžko bude dělat jen na bázi dobrovolnosti. (Murphy, Novák, 2005)

Venkovská komunitní škola má samostatný rozpočet a je řízena s respektováním principů finanční soběstačnosti a dlouhodobé udržitelnosti. Obec může na organizaci přispívat z obecního rozpočtu, škola se může zapojit do dotačního projektu, či využívat sponzorské dary. Komunitní škola definovaná NSVKŠ nenahrazuje povinnou školní docházku dětí, umožňuje ale základním školám na vesnici, zejména málotřídním školám, věnovat se plně edukaci dětí a nezatěžovat je činnostmi, které mohou být koordinovány skrze venkovskou komunitní školu, která je otevřená všem generacím. Přestože NSVKŠ nebyla prvotně určena málotřídním školám, domníváme se, že jejich principů mohou dobře využívat. „*Koncept komunitní školy je jednou z možných a postupně prošlapávaných cest rozvoje venkovských málotřídních škol. Je však zřejmé, že jeho realizace není možná bez další personální a finanční podpory, neboť znamená mnoho práce navíc, kterou by v řadě případů sami zaměstnanci škol stěží zvládli, a samotné obce stěží zaplatili.*“ (Knotová In Trnková et al., 2010, s. 140)

Zapojení venkovských málotřídních škol do NSVKŠ by jim mohlo přinést materiální, organizační, případně i finanční pomoc a podporu v aktivitách, které pro obec už teď vykonávají. Je to cesta, která pozitivně působí na celou venkovskou komunitu, včetně školy, utužuje vzájemné vztahy a podporuje život na venkově v jeho jedinečnosti, kterou se vyznačuje oproti městům.

5 Svazková ZŠ

Další možnost, která může usnadnit fungování venkovských málotřídních škol, je jejich zapojení do tzv. svazkových škol. Jak již bylo uváděno, málotřídní školy se potýkají se širokou škálou problémů, která často pramení z jejich menší velikosti co do počtu žáků i pedagogických pracovníků. Svazkové školy jsou cesta, jak zachránit školu, které hrozí zánik. Školu totiž nemusí zřizovat jen samotné obce, ale může ji zřídit i svazek obcí. Zákon tuto cestu umožňuje od roku 2005. Svazková škola nemá právní formu příspěvkové organizace, jak bývá jinak obvyklé, ale školské právnické osoby. Ve všech budovách jednotlivých obcí svazku nadále probíhá výuka, ale pod jednou hlavičkou, s jedním ředitelem v čele. (Jiříčka, 2014)

Tento způsob vedení školy je výhodný v mnoha oblastech. Původním ředitelům jednotlivých škol odpadá velká část časově náročných administrativních úkolů, které přebírá jeden ředitel svazkových škol, a původní vedení se může více věnovat pedagogické činnosti. Svazková škola si již také může dovolit zaměstnat odborníky z oblasti ekonomie, či účetnictví, které jednotlivým školám pomůžou s provozní agendou školy.

Svazková škola disponuje větším množstvím žáků i bohatším rozpočtem, její zapojení do dotačních programů a různorodých projektů se tak může stát jednodušší. Přesto jednotlivé školy svazku neztrácí své osobité kouzlo málotřídní, či plně organizované ZŠ na venkově. Ekonomická stránka se odráží i v různorodých množstevních slevách při nákupu potravin, učebnic, či jiných pomůcek a materiálů.

Může dojít i ke zkvalitnění výuky, dalším již zmíněným problémem málotřídních škol (i menších plně organizovaných ZŠ) je učitelova aprobace na jiný předmět, než ve skutečnosti vyučuje. Toto svazkové školy mohou dobře vyřešit. Např. angličtinář, kterému by se nenaplnil úvazek na jedné škole, objíždí několik škol ve svazku obcí a každý den svůj předmět vyučuje v jiné škole. Vzhledem k tomu, že svazková škola vytváří jednotný ŠVP, není problém, že by se na jedné ze svazkových škol žáci učili jiným způsobem než na druhé. To zlepšuje nejen práci učitelům, ale i samotným žákům, kteří např. v jedné obci svazku navštěvují první stupeň ZŠ a ve vedlejší obci pak pokračují na druhém stupni ZŠ. Přičemž tento přechod je hladší, jednodušší, protože žák se nachází stále na škole spojené stejným ŠVP, ideami apod. (Svazkové školy, 2014)

Ačkoliv fungující svazkové školy si tento nový model pochvalují a vidí jen samé klady, je nutné poznamenat, že vzniku takové školy předchází dlouhá cesta vyjednávání i administrativních kroků. Aby se několik obcí domluvilo na společné škole a vše stihli také právně ošetřit, je třeba alespoň rok příprav. Problém vyvstává také v tom, že školy, či obce o této možnosti ani neví, nebo o ní slyšeli, ale neví, jak na to a mají strach z práce navíc. MŠMT vydalo metodický pokyn, který má obcím tuto transformaci usnadnit. Obdobně jako u komunitního vzdělávání je však i v tomto případě vhodná aktivita koordinátora celé činnosti. (MŠMT, 2016)

Některé obce mají strach, že založením svazku přijdou o rozhodovací právo, to je jeden z falešných mýtů. Cílem zakládání těchto svazků je dle zákona ochrana a prosazování společných zájmů obcí. *„Oblast školství jako jeden z předmětů takového společného zájmu zákon přímo vyjmenovává a uvádí ji hned na prvním místě. V praxi to znamená, že obce – aniž by se tím vzdávali své samostatnosti nebo majetku – sepiší s ostatními obcemi smlouvu o tom, jakým způsobem budou společně danou oblast rozvíjet. Desítky takových svazků založených za účelem podpory a rozvoje desítek témat svědčí o tom, že svazek obcí u nás není ničím neznámým a neprozkoumaným.“* (Svazkové školy, 2014)

Některé výhody svazkových škol již byly uváděny, mezi další patří: úspora hrazení provozních nákladů jiným obcím, kam děti dojíždí do školy, pokrytí mzdových nákladů ze státního rozpočtu (nikoli z příspěvků obcí), včetně nákladů na přesuny pedagogů mezi jednotlivými pracovišti. Z hlediska pedagogického:

- možnost přímé provázanosti školních vzdělávacích programů,
- lepší zastupitelnost pedagogů, větší šance na odborné a aprobované zastupování,
- větší možnosti vzdělávání učitelů, ve větším kolektivu se lépe sdílí informace a náměty,
- větší prostor pro volitelné předměty, žáci na malých školách mohou být limitováni, pokud o předmět projeví zájem 5 dětí, je ekonomicky neudržitelné jej vyučovat. Pokud se ale z většího počtu žáků najde například 15 zájemců, budou tomu bránit již jen místní provozní podmínky, které se překonávají snáze. (Svazkové školy, 2014)

Elektronický portál svazkoveskoly.cz nabízí řadu metodických materiálů, včetně e-learningu, které mohou pomoci obcím uvažujícím o přechodu na svazkovou školu. Přehledně také uvádí, v jakých případech by doporučili uvažovat o zřízení svazkové školy.

Jedná se např. o situace, kdy je nutné dofinancovávat platy učitelů, kde kontrolní orgány zjišťují nízkou kvalitu vzdělávacího procesu, kde odcházejí děti do jiných škol nebo kde dochází k odlivu obyvatel z důvodů nedostatečného zázemí pro rodiny s dětmi. Dále pokud ředitel zjišťuje nízkou kvalitu výchovně-vzdělávacího procesu v souvislosti s nízkou kvalifikací pedagogů nebo již přestárlého pedagogického sboru, či kde samotní učitelé vnímají, že by jim tato transformace pomohla a zabránila tak jejich případnému odchodu na jiné pracoviště. (Svazkové školy, 2014)

Jde vidět, že myšlenku svazkové školy lze také dobře spojit s fungováním komunitních škol, popisovaných v předchozí kapitole. Svazkové školy rozšiřují pole působnosti komunity a umožňují tak širší nabídku aktivit, které můžou být v jednotlivých obcích nabízeny. Svazek si při komunitním vzdělávání může vypomáhat materiálním i personálním zajištěním. Obce sídlící v blízkosti několika kilometrů si nemusí konkurovat ve volnočasových aktivitách pro děti, mládež i dospělé, ale naopak mohou spojit své síly a vykonávat tak ještě lepší a propracovanější projekty. Materiálně si mohou poskytnout zázemí, pomůcky, personálně je pak větší šance zajistit lektory a další komunitní pracovníky. Komunitní koordinátor může fungovat i v rámci svazkové školy a pomáhat tak s jejím řízením.

Myšlenka spojit ideu svazkové a komunitní školy je jistě odvážná a stála by mnoho úsilí, je však pravděpodobné, že po překonání prvotních překážek by vše mohlo dobře fungovat. Venkov by tak posiloval svou unikátní roli v životě společnosti, nabízel by občanům kvalitní vzdělávání pro jejich děti i pro ně samotné či další kulturní a vzdělávací aktivity. Lépe by se hledaly finanční prostředky pro podporu těchto činností svazkům, než jednotlivým obcím. Podpořila by se také sounáležitost mezi občany i obcemi navzájem. Vše ale záleží na ochotě lidí domluvit se a překonávat obtíže spojené s každou takovou činností. (MŠMT, 2016)

Nadcházející výzkumná část se zabývá tím, jak vybrané málotřídní školy fungují na úrovni komunitního vzdělávání, na jaké problémy naráží a zda by právě zkoumané školy nebyly vhodnými adepty na zapojení do komunitního, či svazkového systému vzdělávání.

II VÝZKUMNÁ ČÁST

6 Specifika výzkumného šetření

Výzkumné šetření, jímž se budeme zabývat na nadcházejících stránkách, nabízí pohled na život málotřídních škol na venkově. Důraz je kladen především na jejich fungování v rámci komunity. Komunitní aspekty málotřídních škol byly blíže specifikovány v kapitole 4 a v následující výzkumné části budou ověřovány pomocí interview. Charakteru našeho šetření i metodám se budeme věnovat později.

Významným specifickým rysem tohoto šetření je fakt, že se odehrává na školách, kde již byl výzkum prováděn v minulosti. Jedná se tedy o školy, jejichž prostředí je nám dobře známé, zejména místní školní klima, které tam bylo sledováno. (Mrázková, 2015)

6.1 Výzkumný problém

Každý výzkum si klade určité cíle, jeho ambicí je vyřešit jistý výzkumný problém. Abychom tak mohli postupovat, je nutné dobře rozumět těmto pojmům. Výzkumný problém vychází z tématu, které nás zajímá, ale je natolik široké, že se nedá celé zkoumat, proto z něj vyjímáme jen určitou část, tj. výzkumný problém. (Maňák In Maňák, Švec, 2004)

Téma, která nás zajímá jako celek, jsou všechny málotřídní školy a způsob jejich fungování. Téma je to ale natolik široké, že z něj vybíráme jen užší část, zaměřujeme se pouze na komunitní aspekty na vybraných málotřídních školách, přičemž také sledujeme, jakým způsobem vybrané školy fungují, zda by pro ně nebyla vhodná forma svazkové školy.

Výzkumný problém *„by měl být formulován zcela konkrétně, jednoznačně a pokud možno v tázací formě. Problém musí implikovat možnost empirického ověření. Problémy, které nejsou empiricky ověřitelné, nelze ve vědeckém výzkumu zkoumat.“* (Chráška, 2007, s. 17) Výzkumný problém vychází z určité bližší specifikace tématu, námi zvolený problém se opírá o již konaný výzkum (Mrázková, 2015) na čtyřech venkovských málotřídních školách. Školy byly zvoleny záměrně, neboť jejich prostředí je pro nás již více známé, proběhlo v nich hloubkové šetření školního klimatu, pozorování, interview s učiteli. V dalším šetření se proto můžeme opírat o již získané poznatky, díky kterým můžeme celou problematiku prozkoumat hlouběji. Výzkumný problém tedy formulujeme následovně: **Jaké jsou komunitní aspekty vybraných málotřídních škol?**

Výzkumný problém obvykle vyjadřuje vztah mezi dvěma nebo více proměnnými. Vidíme však, že námi definovaný problém tento vztah nevyjadřuje. „*Pokud otázka, na níž hledáme ve výzkumu odpověď, nevyjadřuje vztah mezi proměnnými, nemusí to ještě znamenat, že je bezcenná, a že nemá smysl ji řešit. Taková otázka neumožňuje ale vyslovit hypotézu... Šetření tohoto typu bývají označována jako pedagogické průzkumy.*“ (Chráška, 2007, s. 17) V našem případě tedy budeme provádět šetření na úrovni pedagogického průzkumu. Nejde nám totiž o potvrzení, či vyvrácení určité hypotézy, ale o co nejširší popis toho, jakým způsobem fungují vybrané málotřídní školy z hlediska funkce školy jako komunity.

Gavora (2000, s. 26) uvádí, že tento typ výzkumného problému nazýváme „*deskriptivní, čili popisný. Deskriptivní (popisné) výzkumné problémy obvykle hledají odpověď na otázku „jaké to je?“.* Deskriptivní výzkumný problém zjišťuje a popisuje situaci, stav nebo výskyt určitého jevu. Při takovém výzkumu se obvykle používá jako výzkumná metoda pozorování, škálování, dotazník nebo interview. Popisné výzkumné problémy se mohou zaměřovat také na oblast diagnostiky a hodnocení určitých jevů. Mohli bychom sem zařadit i náš výzkum, kterým určitým způsobem nejen popisujeme, ale i vyhodnocujeme komunitní aspekty na vybraných málotřídních školách. Mezi další typy výzkumných problémů Gavora (2000) řadí tzv. relační (vztahové) a kauzální (příčinné). Relační jsou charakteristické tím, že dávají do vztahu určité jevy nebo činitele, kauzální zjišťují určitou příčinu, která vede k nějakému důsledku. Vědecké hypotézy je možné definovat právě pro tyto dva druhy výzkumných problémů, avšak pro deskriptivní ne.

Přítomnost hypotéz není pro pedagogická šetření vždy to nejdůležitější. Každý druh výzkumu se více zaměřuje na něco jiného, je ale zásadní vědět, čeho chceme daným zkoumáním dosáhnout. Od toho se pak odráží způsob zkoumání i metody, které k tomu použijeme. Pedagogické průzkumy mají obvykle sloužit k většímu přínosu v oblasti praxe. Tyto přístupy „*slouží k získání cenných údajů o stavu a fungování výchovy a vzdělávání, zjišťují se jejich klady a nedostatky. V přísném slova smyslu tu však nejde o vědecký pedagogický výzkum, protože se zde získají poznatky zejména pro zlepšení praxe.*“ (Gavora, 2000, s. 27) Náš pedagogický průzkum směřuje k popsání stavu konkrétních škol z hlediska jejich komunitních aktivit. Poznatky získané šetřením poslouží jednak zkoumaným školám jako zpětnovazební informace a dále také jako možná inspirace pro ostatní školy. Pro pedagogickou teorii přinesou konkrétní náhled na aktuální fungování málotřídních škol na venkově.

6. 2 Cíl průzkumu

Již bylo vymezeno, že v našem případě se bude jednat o výzkumné šetření průzkumného charakteru. Každý realizátor takového šetření by si měl jasně stanovit, čeho chce svým šetřením dosáhnout, k čemu směřuje, jaký je jeho cíl. Cíl tedy vychází z celkového tématu a definovaného výzkumného problému. Pokud hledáme cíl průzkumu, je nutné si také uvědomit, jaké metody jsou realizovatelné a zda tedy daného cíle vůbec můžeme dosáhnout. (Gavora, 1996)

Cíl se také významně opírá o teoretické poznání. Teoretická část práce, pojmové ukotvení a náhled do celé problematiky, je zcela zásadní pro další průběh šetření. Teoretické poznatky nám přináší základní informace o málotřídních školách, o komunitním způsobu vzdělávání, či o zapojení do sítě svazkových škol. Tyto poznatky nám ukazují zajímavé specifické vlastnosti venkovských málotřídních škol, a tedy i cestu, proč je dále zkoumat. V pedagogickém průzkumu můžeme definovat cíle hlavní a dílčí. Dílčí cíle nám pomáhají naplnit cíl hlavní. Hlavní cíl by měl přinášet odpověď na definovaný výzkumný problém.

Hlavní cíl našeho průzkumu stanovujeme následovně:

- Popsat komunitní aspekty vybraných málotřídních škol.

Dílčí cíle našeho průzkumu stanovujeme následovně:

1. Popsat způsob fungování volnočasových aktivit pro žáky daných škol.
2. Popsat způsob fungování volnočasových aktivit pro rodiny z obce, kde se školy nachází.
3. Popsat způsob fungování volnočasových aktivit pro ostatní občany z obce, kde se školy nachází.
4. Popsat spolupráci školy s dalšími organizacemi v obci.
5. Popsat organizační zajištění volnočasových aktivit v daných školách.
6. Popsat fungování daných škol z hlediska aspektu svazkových škol.

Vidíme, že stanovený hlavní cíl i cíle dílčí směřují k obsáhlému popisu zkoumaných škol. To koresponduje s definovaným deskriptivním výzkumným problémem našeho šetření. V následující kapitole budou blíže představeny metody, kterými se pokusíme vymezené cíle naplnit.

7 Metody průzkumu

Každý výzkumný problém je vhodné zkoumat jinými metodami, jak jsme již uvedli, Gavora (2000) pro deskriptivní výzkumné problémy doporučuje užívat některé z následujících metod: pozorování, škálování, dotazník nebo interview. Vzhledem k tomu, že na vybraných školách byly realizovány všechny tyto metody v rámci dřívějšího šetření (Mrázková, 2015), rozhodli jsme se nyní použít metodu interview, které bylo realizováno pomocí strukturovaných otázek uspořádaných v dotazníku. Dotazník v našem šetření není používán za účelem získání odpovědí od co nejvíce respondentů, ale jeho specifika nám pomáhají pojmut specifický druh interview, které bylo uskutečněno, tj. interview v obsáhlém rozsahu.

Interview je všeobecný název pro proceduru, která se užívá při daných šetřeních, v každém konkrétním šetření je pak třeba vytvořit konkrétní výzkumný nástroj, tj. určitý konkrétní typ interview s vymezenými otázkami, určenými respondenty apod. *„Některé výzkumné nástroje existují v hotové formě a jsou přímo připraveny k použití. Takový výzkumný nástroj má příručku, která popisuje všechny jeho podstatné vlastnosti a uvádí způsoby jeho používání... Pro mnohé výzkumy se však hotové výzkumné nástroje nehodí, a proto výzkumníci zhotovují nové nástroje... Každý výzkumný nástroj má dvě základní vlastnosti: validitu a reliabilitu.“* (Gavora, 1996, s. 11) Validita je schopnost výzkumného nástroje zjišťovat to, co zjišťovat má. Můžeme rozlišovat určitý stupeň a typ validity. Reliabilita pak znamená přesnost, či spolehlivost daného výzkumného nástroje. (Svoboda, 2012)

7.1 Interview

Výzkumný nástroj užívaný v tomto šetření je interview realizované pomocí strukturovaného dotazníku. Rozlišujeme interview strukturované, nestrukturované a polostrukturované. (Gavora, 2000) Vzhledem k tomu, že kladenými otázkami chceme od respondentů získat velké množství informací, realizovali jsme interview pomocí dotazníku. Jedná se o poměrně frekventovanou metodu definovanou jako písemné kladení otázek se získáváním písemných odpovědí. Otázky musí být pečlivě připravené a formulované, jsou také seřazeny v určitém pořadí, které není nahodilé, ale něco tím zamýšlíme. Považuje se za žádoucí otázky rozdělit do určitých kategorií, v každé kategorii zkoumáme jisté dílčí informace, ale vzájemně na sebe samozřejmě navazují a tvoří celý obsah.

Úvodní strana obvykle obsahuje oslovení respondentů s objasněním důvodu, proč chceme, aby na otázky odpovídali a také, jakým způsobem to mají vykonat. Neměli bychom také zapomínat umístit v úvodu, či závěru poděkování respondentům. Při interview můžeme používat různé druhy otázek, či položek. Jednotlivé druhy otázek, které užíváme při našem interview, jsou níže blíže představeny. První položky, které bývají uváděny, jsou tzv. kontaktní. Cílem těchto položek je navázání kontaktu s respondentem, uvedení do tématu, jedná se o otázky jednoduché, nestresující. Mezi další položky dělené podle cíle jsou řazeny funkcionálně psychologické položky, kontrolní položky, či filtrační položky. (Gavora, 2000)

Z hlediska dělení položek podle formy požadované odpovědi rozlišujeme tzv. otevřené položky, ty respondentovi nenavrhují žádné hotové odpovědi. Respondent může odpovídat volně vlastními slovy. Takto vyjádřené názory respondentů je nutné při vyhodnocování patřičně kategorizovat, aby je bylo možné dobře interpretovat. Druhou možností jsou tzv. uzavřené, či strukturované položky, které se vyznačují tím, že respondentům předkládají návrh odpovědi. Tyto odpovědi mohou být dichotomické, tj. ano X ne, či polytomické, kde se předpokládá více odpovědí. Odpovědi mohou být výběrové, výčtové, či stupnicové. Respondent volí buď jednu, či více odpovědí z nabídky. Často je volen typ polouzavřené položky, kde je kromě výčtu konkrétních odpovědí nabídnuta i možnost „jiná odpověď“, která dává respondentovi prostor odpovědět volně podle sebe, pokud by si z daných položek nemohl vybrat. (Svoboda, 2012)

Dále Chráska (2007) uvádí dělení položek podle obsahu, který zjišťuje, jedná se o položky zjišťující fakta, položky zjišťující znalosti či vědomosti a položky zjišťující mínění, postoje a motivy. První typ patří k méně náročným otázkám, řadíme sem i zjišťování základních demografických údajů. Další dva typy položek se užívají v různé míře dle zaměření šetření. Je nutné si dát pozor na to, aby vědomostní otázky nepůsobily na respondenta kompromitujícím dojmem, zde musí být výzkumník velice opatrný na formulaci.

Při zjišťování názorů respondentů musíme postupovat také velice citlivě, zejména dát jasně najevo, že každý názor je přínosný. Je důležité nepodsouvat respondentům vlastní názory a ovlivňovat je tak jejich odpovědi. Mezi zásadní aspekty kvalitně sestaveného interview patří: jasnost a srozumitelnost otázek, jednoznačnost, jasné pokyny, adekvátní rozsáhlost (ne tak krátké, že nic „nestihneme“ zjistit, ale ani ne natolik dlouhé, abychom respondenty zcela vyčerpali).

7.2 Interview pro málotřídní školy

Zkoumaná problematika komunitních aspektů málotřídních škol je natolik nový fenomén, že není možné využít jiné již existující nástroje. Pro účely našeho šetření bylo proto vytvořeno zcela nové interview, které je určeno ředitelům/ředitelkám na vybraných málotřídních školách. Je pro respondenty dostupné jak v tištěné podobě, tak v online verzi. Vycházíme z toho, že každému se lépe odpovídá jiným způsobem, proto byly zvoleny obě varianty, přičemž obsah je v obou případech samozřejmě stejný.

Přípravené položky interview se skládají ze sedmi částí. Úvodní strana je věnována obecným informacím, včetně pokynů k jeho vyplňování. Respondenty se snažíme příjemně oslovit a pozitivně je tak namotivovat k odpovídání. Věnujeme jim také poděkování za vyplnění. Následuje vyplnění údajů důležitých pro administraci, tj. pohlaví, věk, délka pedagogické praxe, doba vykonávání funkce ředitele/ředitelky školy, počet pedagogických pracovníků ve škole a počet žáků školy.

Dalších šest částí obsahuje 23 položek, najdeme zde téměř všechny druhy položek, které byly definovány v podkapitole 7.1, tj. např. otázky dichotomické, s volnou odpovědí i s nabídkou odpovědí. Jednotlivé položky jsou uspořádány do šesti kategorií, které se již specificky zaměřují na dané komunitní aspekty málotřídních škol.

Pro každý výzkumný nástroj je naprosto zásadní, zda skutečně zkoumá to, co má, tj. zda jsme pomocí něho schopni naplnit vytyčené dílčí výzkumné cíle, a tak i cíl hlavní. Z toho důvodu jednotlivé kategorie obsahově korespondují s uváděnými výzkumnými cíli v podkapitole 6.2. Kategorie jsou pojmenovány následovně:

1. Škola a žáci,
2. Škola a rodina,
3. Škola a občané,
4. Škola a další organizace,
5. Organizační zajištění,
6. Fungování školy.

Níže se podrobněji seznámíme s obsahem jednotlivých kategorií:

- **Škola a žáci**

První kategorie obsahuje čtyři otázky zaměřující se na volnočasové aktivity probíhající pro žáky školy. Zajímá nás, komu jsou tyto činnosti otevřené. Respondenti odpovídají na jednu otázku dichotomickou, na jednu položku s možností výběru pouze jedné odpovědi a na dvě otázky polouzavřené s nabídkou odpovědí.

- **Škola a rodina**

Druhá oblast položek se zabývá tím, do jaké míry škola nabízí volnočasové aktivity pro celé rodiny a o jaký typ aktivit se jedná. Respondenti odpovídají na dvě otázky polouzavřené s nabídkou odpovědí a na jednu otázku uzavřenou s možností výběru pouze jedné odpovědi, tj. celkem na tři otázky.

- **Škola a občané**

Další soubor otázek směřuje k občanům obce, ve které se málotřídní škola nachází. Ve čtyřech otázkách se zajímáme o to, zda škola nabízí volnočasové aktivity také pro občany obce, pokud ano, zajímá nás, jakou věkovou kategorii oslovují a o jaké činnosti se jedná. Tato kategorie obsahuje tři otázky polouzavřené s nabídkou odpovědí a jednu otázku uzavřenou s možností výběru pouze jedné odpovědi.

- **Škola a další organizace**

Ve třech otázkách obsažených v této kategorii se snažíme zjistit, zda ve škole sídlí ještě jiná organizace. Jestliže ano, zajímá nás, zda s touto organizací škola spolupracuje a pokud ano, jakým způsobem. Odpověď se snažíme získat třemi otázkami, jednou uzavřenou s možností výběru pouze jedné odpovědi, jednou polouzavřenou s nabídkou odpovědí a jednou otázkou otevřenou, kde může respondent volně rozepsat své postřehy.

- **Organizační zajištění**

Předposlední soubor pěti otázek si klade za cíl zjistit způsob, kterým jsou volnočasové aktivity ve škole zajišťovány. Zajímá nás, zda se o zajištění musí starat vedení školy a pokud ano, zda je tato činnost zatěžuje. Sledujeme, jestli by respondenti uvítali nějakou podporu ze strany MŠMT. Tato část obsahuje dvě otázky dichotomické, jednu polouzavřenou s nabídkou odpovědí a dvě otevřené otázky s volnou odpovědí. Zejména poslední otevřená otázka tohoto souboru je pro nás důležitá, protože směřuje k tomu, zda respondenti znají koncept komunitních škol, příp. jaký názor na tuto problematiku mají.

- **Fungování školy**

Poslední kategorie nám svými čtyřmi otázkami ukazuje, zda by pro danou školu bylo vhodné zapojení do sítě svazkových škol. Tři dichotomické otázky se zaměřují na problematiku aprobovanosti učitelů dané školy, suplování a zapojení školy do grantů, poslední otevřená otázka nabízí respondentům prostor pro volnou odpověď. V ní nás zajímá, zda už respondenti něco vědí o konceptu svazkových škol, příp. jaký mají názor na tento styl fungování školy.

Lze pozorovat, že jednotlivé části interview se snaží postihnout všechny základní aspekty komunitního fungování škol. Odpovědi respondentů nám tedy mohou poskytnout komplexní obraz toho, do jaké míry zkoumané školy fungují na principech komunity. Na tuto problematiku jsou zaměřeny zejména otázky v prvních pěti kategoriích.

Poslední kategorie také souvisí s komunitním fungováním školy, ale cíleně se zaměřuje na tematiku svazkových škol. Chceme zjistit, zda zkoumané školy o tomto konceptu vzdělávání něco vědí a také, zda by právě pro ně nebyl daný druh zřizování školy vhodný. Celé interview pak směřuje k naplnění stanovených cílů, tj. zejména k co nejširšímu popisu komunitních rysů na vybraných málotřídních školách.

Šetření proběhlo ve čtyřech vybraných málotřídních školách na okrese Blansko. Školy byly osloveny v říjnu 2017 a všechny se do šetření zapojily. Všechny školy si k vyplnění vybraly online formu. Výhodou pro dané šetření bylo, že na oslovovaných školách byl již prováděn výzkum na téma školního klimatu. Nevstupovali jsme tedy na cizí území a lépe jsme mohli navázat spolupráci.

8 Vzorek průzkumu

Předmětem výzkumného šetření průzkumného charakteru jsou různorodé jevy, osoby. Tyto zapojené osoby jsou nazývány subjekty výzkumu, v případě našeho šetření je označujeme jako respondenty. „*Všichni lidé, o kterých chce výzkum získat informace, tvoří základní soubor (populaci).*“ (Gavora, 2000, s. 59) Celý základní soubor však není možné v šetření pojmut, a proto je často vybírán tzv. výzkumný vzorek, či jinak řečeno výběrový soubor. Daný výzkumný vzorek je vybírán ze základního souboru, který reprezentuje.

Výzkumný vzorek můžeme vybírat různým způsobem, pro každý typ šetření je vhodný jiný způsob výběru. Rozlišujeme tzv. náhodný výběr, stratifikovaný výběr, mechanický výběr, či záměrný výběr. (Švec In Maňák, Švec, 2004) Pro naše účely se jako nejvhodnější jeví záměrný výběr, pro kvalitu našeho šetření není totiž tak důležitý počet respondentů jako jisté rysy, které musí nést. „*Záměrný výběr se uskutečňuje na základě určení relevantních znaků, tj. těch znaků základního souboru, které jsou důležité pro dané zkoumání...při záměrném výběru má jít opravdu o kvalifikovaný výběr, tedy o vyhledávání skutečně těch osob, které se vyznačují určeným znakem a ne způsobem, co je po ruce, beru.*“ (Gavora, 2000, s. 60)

Vzhledem k zaměření práce by celým výběrovým souborem byly všechny málotřídní školy v České republice, takový rozsah je ale obtížné postihnout, proto vybíráme jen reprezentační vzorek čtyř škol. Jak už bylo zmíněno, tyto školy nebyly vybrány náhodně, ale cíleně byly osloveny školy, na kterých již proběhl námi realizovaný výzkum v minulých letech. Tento aspekt je důležitý v tom, že nevstupujeme na cizí území, ale do prostředí, které je nám již více známé. Víme, že se jedná o školy s dobrým klimatem, viz kapitola 2.3. Mezi další znaky, které jsou pro nás důležité vzhledem k charakteru tohoto šetření, patří fakt, že se jedná o málotřídní školy na venkově.

V následující podkapitole budou jednotlivé školy blíže představeny, zaměříme se na jejich ŠVP, počet pedagogů a žáků ve škole, případně další specifické rysy těchto škol. Přestože z předchozího šetření víme, ve kterých obcích vybrané málotřídní školy působí, v následujícím šetření budou představeny anonymně, pro lepší orientaci budou označeny pořadovým číslem. Místo jejich působnosti nebude uvedeno zejména proto, že zveřejnění některých odpovědí by mohlo poškodit pověst školy. Aby se tedy respondenti nebáli odpovídat zcela upřímně, zvolili jsme tuto anonymní formu.

8.1 Charakteristika průzkumného vzorku

Všechny zkoumané školy se nachází v okrese Blansko, ten leží v severní části Jihomoravského kraje. V okrese je zřízeno kolem 56 základních škol, zajímavostí tohoto okresu je Chráněná krajinná oblast Moravský kras. Školy jsou tedy umístěny v místech se vzácnou přírodou a toto prostředí může pozitivně působit na žáky, blízkost školy a přírody je typickým rysem zkoumaných škol. Již byly uvedeny důvody, proč budou školy představeny anonymně, informace níže vychází z jejich webových stránek a ŠVP jednotlivých škol.

Málotřídní škola 1 (dále jen MáŠ 1)

MáŠ 1 se nachází v obci s cca 1 000 obyvateli, v současnosti školu navštěvuje 59 žáků, kapacita je 60 žáků. V ZŠ působí 6 pedagogických pracovníků, z toho 1 učitel, 3 učitelky a 2 vychovatelky školní družiny. Škola má tři třídy, žáci prvního ročníku se vzdělávají v samostatné třídě, v druhé třídě je spojen druhý a třetí ročník a v poslední třídě pak čtvrtý a pátý ročník. Každá kmenová třída disponuje počítačem a interaktivní tabulí. Kromě kmenových tříd má škola k dispozici odbornou učebnu pro výuku Informatiky, tělocvičnu a školní dvůr, škole zatím chybí adekvátní školní hřiště. Škola nemá zahraniční partnerskou školu, na škole probíhají různorodé projekty (spíše krátkodobého charakteru). MáŠ 1 ve svém ŠVP uvádí, že se velmi úspěšně rozvíjí spolupráce s dalšími institucemi obce.

Málotřídní škola 2 (dále jen MáŠ 2)

MáŠ 2 sídlí v obci s cca 1 200 obyvateli, v nynější době se ve škole vzdělává 84 žáků, celková kapacita je 120 žáků. Ve škole působí 1 učitel, 5 učitelek a 2 vychovatelky školní družiny. Ve škole je obvykle sloučen čtvrtý a pátý ročník, v současné době je každý ročník vzděláván samostatně. Přestože tato škola neplní přesné parametry málotřídní školy, v šetření byla ponechána vzhledem ke splnění ostatních potřebných rysů. MáŠ 2 disponuje dobrým materiálním zázemím (počítačová učebna, interaktivní tabule, školní hřiště, tělocvična apod.). MáŠ 2 uvádí mnoho aktivit, na kterých spolupracuje s místní komunitou, ve škole se také nachází detašované pracoviště základní umělecké školy z přilehlého města. Škola je zapojena do několika projektů: projekt pro zřízení školního hřiště, vytváření DUMy (digitální učební materiály), vzdělávání pedagogů v prostředí cloudu.

Málotřídní škola 3 (dále jen MáŠ 3)

MáŠ 3 je školou v obci s cca 800 obyvateli, kapacita školy je 50 žáků, v současnosti se ve škole vzdělává 33 žáků pod vedením 5 pedagogických pracovníků. Škola je koncipována jako trojtřídní málotřídní škola. Její součástí je také školní družina a školní jídelna. V prvním ročníku probíhá výuka v oddělené třídě a ostatní ročníky jsou spojeny do tříd dle aktuálního počtu žáků. Škola má k dispozici vlastní tělocvičnu, interaktivní tabule, částečně vybavenou učebnu Informatiky. Škola není zapojena do mezinárodních projektů, ale každoročně realizuje své vlastní celoroční projekty, které jsou rozčleněny do řady dalších menších. MáŠ 3 spolupracuje s obcí na různorodých kulturních programech.

Málotřídní škola 4 (dále jen MáŠ 4)

MáŠ 4 se nachází v obci s cca 1 200 obyvateli. Základní škola je málotřídní se čtyřmi třídami s celkovou kapacitou 60 žáků, v nynější době se ve škole vzdělává 49 žáků. V ZŠ působí 5 pedagogických pracovníků, z toho jeden muž. První, druhý a třetí ročník jsou samostatné třídy, další třídu tvoří spojený 4. a 5. ročník. V současné době navštěvuje základní školu 49 žáků. V budově školy se nachází také místní mateřská škola, ZŠ je umístěna v prvním patře. MáŠ 4 je vybavena počítači k výuce Informatiky, interaktivními tabulemi, v budově není tělocvična, proto je nutno využívat obecní sportovní halu. K dispozici je rozlehlá školní zahrada a sportovní hřiště. ZŠ uskutečňuje školní projekty, spolupracuje s obcí na různorodých akcích.

Můžeme pozorovat, že všechny výše představené školy sídlí v obci s podobným počtem obyvatel, obdobně i počet pedagogických pracovníků se pohybuje v rozpětí 5 až 6 zaměstnanců. Všechny zkoumané školy také mají společné, že vzdělávají děti pouze v prvním až pátém ročníku, tj. je zřizován jen první stupeň ZŠ. Množství žáků navštěvující školy je různý, nejméně žáků má MáŠ 3, ve které se v tomto školním roce vzdělává pouze 33 dětí. Nejvíce žáků navštěvuje MáŠ 2, tj. 84 žáků, ostatní školy se pohybují v rozpětí 49 až 59 žáků. I když počet žáků je různý, stále se jedná o velikostně mnohem menší školy než běžné městské školy. Tento nižší počet žáků se obvykle odráží v dobrém školním kolektivu, a jedná se tak o školy s rodinnější atmosférou. Některé školy se potýkají s horším prostorovým zázemím, zejména v oblasti výuky tělesné výchovy. Všechny školy se zmiňují o spolupráci s místní komunitou. Na konkrétní komunitní aspekty zkoumaných málotřídních školách ze zaměříme v kapitolách níže, při analýze našeho šetření.

9 Analýza šetření

V předchozích kapitolách jsme blíže popsali specifika našeho průzkumu a definovali jeho cíle. Dále byly přiblíženy metody našeho šetření a charakterizován také výzkumný vzorek. Metoda interview, jež byla vybrána pro tuto práci, byla podrobně rozebrána v kapitole 7. Následující řádky přináší již konkrétní analýzu našeho šetření. Výsledky jsou uspořádány dle jednotlivých kategorií interview a náležitě okomentovány. Pro přehlednost zveřejňujeme i znění jednotlivých otázek.

Analýza průzkumu přináší široký pohled na fungování málotřídních škol, při jejich interpretaci se opíráme zejména o předem stanovený výzkumný cíl a cíle dílčí. Získané údaje jsou komentovány již v této kapitole, podrobněji pak v kapitole následující, která sleduje konkrétní naplnění cílů.

Jak již bylo napsáno, do šetření se zapojily čtyři školy, interview se zúčastnili jejich ředitelé/ředitelky, základní údaje o nich nabízí následující tabulka č. 3:

Pohlaví	Muž	Muž	Muž	Žena
Věk	55 let	42 let	63 let	56 let
Délka pedagogické praxe	33 let	19 let	38 let	32 let
Doba působení jako ředitel/ředitelka	3 roky	7 let	22 let	26 let
Doba působení jako ředitel/ředitelka této školy	3 roky	4 roky	22 let	26 let

Tabulka č. 1 Respondenti

Tabulka č. 1 ukazuje, že šetření se zúčastnili tři muži a jedna žena, průměrný věk respondentů je 54 let, průměrná délka jejich pedagogické praxe 30 let. Co se týče doby působení na pozici ředitele, či ředitelky školy, můžeme pozorovat, že jeden muž a jedna žena jsou ve vedoucí funkci téměř celou svoji učitelskou praxi, naopak pro dva muže je tato role novější. Nejkratší dobu ve funkci ředitele je muž, který stojí v čele ZŠ tři roky a z toho celé tři roky na škole, na níž proběhlo popisované šetření. Nejdelsí praxi v ředitelském postu má respondentka, která působí ve vedení ZŠ již 26 let a celou tuto dobu prožila právě na zkoumané málotřídní škole.

Škola a žáci

1. Jaké volnočasové aktivity pro žáky probíhají ve vaší škole?

Otázka č. 1	Máš 1	Máš 2	Máš 3	Máš 4
Výuka hry na nástroj	Ano	Ano	Ne	Ne
Sport	Ne	Ano	Ano	Ano
Náboženství	Ano	Ano	Ano	Ano
Skaut	Ne	Ne	Ne	Ne
Jiné	Ne	Ne	Ne	Ne

Tabulka č. 2 Aktivity pro žáky

Ve všech školách probíhají volnočasové aktivity pro žáky, všichni žáci mají možnost navštěvovat kroužek náboženství. Máš 2, Máš 3 a Máš 4 nabízí žákům sportovní aktivity, Máš 1 a Máš 2 pak umožňují dětem navštěvovat výuku hry na hudební nástroj. Skaut není realizován v rámci školy v žádné obci, jiné volnočasové aktivity pro žáky respondenti neuvedli.

2. Jsou tyto aktivity řízené školou nebo je škola pouze zprostředkovává? (Je možné označit obě varianty.)

Otázka č. 2	Máš 1	Máš 2	Máš 3	Máš 4
Řízené školou	Ne	Ne	Ano	Ne
Škola zprostředkovává	Ano	Ano	Ne	Ano

Tabulka č. 3 Řízení aktivit pro žáky

Tabulka č. 3 ukazuje, že pouze Máš 3 volnočasové aktivity řídí sama, všechny ostatní školy uvedly, že kroužky pro děti jen zprostředkovávají.

3. Mohou tyto aktivity navštěvovat i žáci jiných škol?

Otázka č. 3	
Máš 1	Ano
Máš 2	Ano
Máš 3	Ano
Máš 4	Ne

Tabulka č. 4 Otevřenost aktivit ostatním

Z tabulky č. 4 vidíme, že Máš 4 neumožňuje navštěvování volnočasových aktivit žákům jiných škol. Ostatní školy nabízí volnočasové aktivity i pro žáky, které chodí do školy v jiné obci, či městě.

4. Kdo tyto aktivity vede? Můžete označit více variant:

Otázka č. 4	Máš 1	Máš 2	Máš 3	Máš 4
Externí lektori daných kroužků	Ano	Ano	Ne	Ano
Učitelé	Ne	Ano	Ano	Ano
Občané obce	Ano	Ne	Ne	Ne

Tabulka č. 5 Vedení aktivit pro žáky

V tabulce č. 5 vidíme, že byly obsazeny všechny možnosti, nejčastěji vedou kroužky externí lektori, či přímo učitelé daných škol, tyto odpovědi se objevily ve třech ze čtyř případů. Občané obce se do organizace kroužků zapojují pouze v jednom případě, a to u Máš 1. V Máš 3 se do vedení kroužků zapojují dokonce pouze učitelé dané školy, naopak v Máš 1 se učitelé do organizace kroužků nezapojují vůbec. U Máš 2 a Máš 4 se jedná o kombinaci v zapojení externích lektorů a místních učitelů.

Škola a rodina

5. Jaké volnočasové aktivity pro rodiny probíhají ve vaší škole?

Otázka č. 5	MáŠ 1	MáŠ 2	MáŠ 3	MáŠ 4
Vystoupení školy pro rodiče	Ano	Ano	Ano	Ano
Vánoční besídky	Ano	Ano	Ano	Ano
Školní akademie	Ano	Ano	Ano	Ano
Společné rukodělné tvoření	Ano	Ne	Ano	Ano
Jiné	Ne	Ne	Ne	Ne

Tabulka č. 6 Aktivity pro rodiny

Tabulka č. 6 nám ukazuje, že všechny zkoumané málotřídní školy nabízí širokou nabídku volnočasových aktivit pro celé rodiny. Ve všech školách probíhají vystoupení žáků pro rodiče, vánoční besídky, či školní akademie. Společné rukodělné aktivity jsou realizovány na všech školách kromě MáŠ 2.

6. Jsou tyto aktivity řízené školou nebo je škola pouze zprostředkovává? (Je možné označit obě varianty.)

Otázka č. 6	MáŠ 1	MáŠ 2	MáŠ 3	MáŠ 4
Řízené školou	Ano	Ano	Ano	Ano
Škola zprostředkovává	Ne	Ne	Ne	Ne

Tabulka č. 7 Řízení aktivit pro rodiny

Všechny aktivity pro rodiny si řídí školy samy, vidíme zde tedy rozdíl oproti volnočasovým aktivitám pro žáky, kde převládalo pouhé zprostředkování školou.

7. *Kdo tyto aktivity vede? Můžete označit více variant:*

Otázka č. 7	MáŠ 1	MáŠ 2	MáŠ 3	MáŠ 4
Externí lektori daných kroužků	Ne	Ne	Ne	Ne
Učitelé	Ano	Ano	Ano	Ano
Občané obce	Ne	Ne	Ne	Ne

Tabulka č. 8 Vedení aktivit pro rodiny

Všechny volnočasové aktivity pro rodiny vedou ve zkoumaných málotřídních školách sami učitelé. V žádné škole se neobjevilo zapojení občanů, či externích lektorů. To zřejmě souvisí i s tím, že tyto aktivity organizují samy školy, viz předchozí otázka č. 6.

Škola a občané

8. *Jaké volnočasové aktivity pro dospělé občany obce probíhají ve vaší škole?*

Otázka č. 8	MáŠ 1	MáŠ 2	MáŠ 3	MáŠ 4
Sport	Ano	Ano	Ano	Ne
Vzdělávací akce	Ne	Ne	Ne	Ne
Přednášky	Ne	Ne	Ne	Ne
Tvoření	Ano	Ne	Ano	Ne
Žádné	Ne	Ne	Ne	Ano
Jiné	Ne	Ne	Ne	Ne

Tabulka č. 9 Aktivity pro občany

Volnočasové aktivity pro dospělé občany vůbec nenabízí MáŠ 4. Všechny ostatní školy dospělým občanům nabízí sportovní vyžití a MáŠ 1 a MáŠ 3 pak také rukodělné aktivity.

9. Jsou tyto aktivity řízené školou nebo je škola pouze zprostředkovává? (Je možné označit obě varianty.)

Otázka č. 9	Máš 1	Máš 2	Máš 3
Řízené školou	Ne	Ne	Ano
Škola zprostředkovává	Ano	Ano	Ne

Tabulka č. 10 Řízení aktivit pro občany

V tabulce č. 10 pozorujeme, že pouze Máš 3 řídí aktivity pro občany sama, ostatní dvě málotřídní školy tyto aktivity jen zprostředkovávají. Máš 4 není uvedena, protože tento druh aktivit nenabízí vůbec.

10. Na jakou skupinu občanů se aktivity zaměřují?

Otázka č. 10	Máš 1	Máš 2	Máš 3
Osoby na rodičovské dovolené	Ano	Ano	Ne
Ženy v produktivním věku	Ano	Ano	Ano
Muži v produktivním věku	Ano	Ano	Ne
Senioři	Ano	Ano	Ne
Jiné	Ne	Ne	Ne

Tabulka č. 11 Cílová skupina

Cílová skupina volnočasových aktivit pro dospělé občany jsou u Máš 3 ženy v produktivním věku. Máš 1 i Máš 2 nabízí aktivity občanům všech věkových kategorií, tj. osobám na rodičovské dovolené, ženám i mužům v produktivním věku a také seniorům.

11. Kdo tyto aktivity vede? Můžete označit více variant:

Otázka č. 11	Máš 1	Máš 2	Máš 3
Externí lektori daných kroužků	Ano	Ne	Ne
Učitelé	Ne	Ne	Ano
Občané obce	Ano	Ano	Ne

Tabulka č. 12 Vedení aktivit pro občany

Vedení aktivit pro dospělé občany obce je v každé zkoumané škole zajištěno jiným způsobem. Tabulka č. 12 ukazuje, že v MáŠ 1 aktivity řídí externí lektori, či občané obce, v MáŠ 2 to jsou pouze občané obce a v MáŠ 3 naopak aktivity řídí jen učitelé této školy.

Škola a další organizace

12. *Nachází se v budově školy ještě jiná organizace? Vyberte, příp. doplňte:*

Otázka č. 12	MáŠ 1	MáŠ 2	MáŠ 3	MáŠ 4
Knihovna	Ano	Ne	Ne	Ano
Pošta	Ne	Ne	Ne	Ne
Myslivci	Ne	Ne	Ne	Ne
Hasiči	Ne	Ne	Ne	Ne
Skauti	Ne	Ne	Ne	Ne
Jiná organizace se ve škole nenachází	Ne	Ano	Ano	Ne
Jiné	Ne	Ne	Ne	Ne

Tabulka č. 13 Další organizace

Z tabulky č. 13 můžeme vyčíst, že jiná organizace sídlí pouze v MáŠ 1 a MáŠ 4, v obou případech se jedná o knihovnu. V budově MáŠ 2 a MáŠ 3 se jiné organizace nenachází.

13. *Spolupracuje škola s touto organizací, nebo jí pouze nabízí prostory?*

Z předchozí otázky víme, že v budově zkoumaných škol se jako jiná organizace nachází pouze knihovna. MáŠ 1 i MáŠ 4 s knihovnou spolupracují.

14. *Pokud jste na předchozí otázku odpověděli „spolupracuje“, popište jakým způsobem. Pokud ne, pokračujte dál.*

Školy spolupracují s knihovnou na různých společných programech, besedách a vzdělávacích akcích pro děti. Snaží se tak podporovat vztah žáků k četbě a pravidelnými návštěvami knihovny tento vztah upevňovat.

Organizační zajištění

15. Kdo má na vaší škole koordinačně a organizačně na starost volnočasové aktivity pro ostatní občany?

MáŠ 2 uvedla, že koordinačně a organizačně nemá volnočasové aktivity na starost nikdo určitý. Všechny ostatní zapojené málotřídní školy uvedly jako hlavního koordinátora ředitele/ředitelku dané školy.

16. Pokud vy, jako ředitel/ka školy, zatěžují Vás povinnosti s tím spojené?

Otázka č. 16	
MáŠ 1	Ano
MáŠ 2	Ne
MáŠ 3	Ano
MáŠ 4	Ano

Tabulka č. 14 Zatížení povinnostmi

MáŠ 1, MáŠ 3 a MáŠ 4 jsou školy, kde má organizaci volnočasových aktivit na starost ředitel, či ředitelka školy. Vedení zapojených škol se shodlo na tom, že je povinnosti se zajišťováním těchto aktivit zatěžují.

17. Uvítal/a byste podporu v oblasti volnočasových aktivit ze strany MŠMT?

Otázka č. 17	
MáŠ 1	Ano
MáŠ 2	Ne
MáŠ 3	Ano
MáŠ 4	Ano

Tabulka č. 15 Podpora v aktivitách

V tabulce č. 15 vidíme, že všechny školy, které pociťují zátěž s organizací volnočasových aktivit, by uvítaly podporu ze strany MŠMT.

18. Pokud jste odpověděli „ano“, o jakou podporu by se mělo jednat?

Otázka č. 18	Máš 1	Máš 3	Máš 4
Materiální	Ano	Ne	Ne
Finanční	Ano	Ano	Ano
Organizační	Ano	Ne	Ne
Jiné	Ne	Ne	Ne

Tabulka č. 16 Podpora aktivit

Tabulka č. 16 ukazuje, že tři zkoumané málotřídní školy, které pociťují zátěž s organizací aktivit, by uvítaly finanční podporu v oblasti volnočasových aktivit. Máš 1 by ocenila také podporu materiální a organizační.

19. Slyšel/a jste o konceptu komunitních škol? Pokud ano, co o tom víte? Jaký na to máte názor?

V této otázce měly zapojené školy možnost volně rozepsat své názory a postřehy k tématu. Šetření však ukázalo, že Máš 4 a Máš 2 o konceptu komunitních škol nikdy neslyšely. Máš 3 uvedla, že o tomto způsobu vzdělávání slyšeli, ale že s ním nemají žádné zkušenosti a nepřemýšleli o pozitivích či negativích. Máš 1 reagovala na otázku tím způsobem, že vložila odkaz na článek věnující se problematice komunitních škol.¹ Z této odpovědi tedy není zcela jasné, jaký postoj k problematice zastává.

¹ Lauermann, M. *Pojetí komunitní školy v ČR*, dostupné na: <http://komunitniskola.blogspot.cz/2010/01/pojeti-komunitni-skoly-v-cr.html>

Fungování školy

20. Vyučují na vaší škole některé předměty učitelé, kteří mají vystudovanou odlišnou aprobaci?

Otázka č. 20	
MáŠ 1	Ne
MáŠ 2	Ne
MáŠ 3	Ano
MáŠ 4	Ne

Tabulka č. 17 Aprobovanost učitelů

MáŠ 3 uvádí, že některé předměty na jejich škole vyučují učitelé s odlišnou aprobací, ostatní školy tento typ problému nemají.

21. Máte problém se suplováním? (tj. chybí Vám učitelé, když někdo onemocní)

Otázka č. 21	
MáŠ 1	Ano
MáŠ 2	Ne
MáŠ 3	Ano
MáŠ 4	Ano

Tabulka č. 18 Suplování

V tabulce č. 18 lze pozorovat, že pouze MáŠ 2 neřeší problém se suplováním, pro všechny ostatní školy je problematické, když někdo z učitelů onemocní.

22. Máte z důvodu nižšího počtu žáků problém se zapojením do dotačních programů, či grantů?

Otázka č. 22	
Máš 1	Ano
Máš 2	Ne
Máš 3	Ano
Máš 4	Ne

Tabulka č. 19 Dotační programy

V tabulce č. 19 vidíme, že dvě zkoumané školy (Máš 1, Máš 3) vnímají nižší počet žáků jako problém při zapojení do dotačních programů, další dvě školy (Máš 2, Máš 4) tento problém nepocítují.

23. Slyšeli jste někdy o konceptu svazkových škol? Pokud ano, co o tom víte? Jaký na to máte názor?

Máš 1 jako odpověď uvedla: „Zřizovatelem je více obcí, 1 ředitel školy = právnická osoba. Vidím případná negativa v interakci zastupitelstev jednotlivých obcí a s tím související kompetence a pravomoci ředitele daného subjektu.“ Ostatní tři zkoumané školy o konceptu svazkových škol nikdy neslyšely.

9.1 Analýza šetření: shrnutí

V této kapitole byly uspořádány odpovědi na všechny položky interview pro málotřídní školy, celkem se tedy jedná o 23 položek. K lepší orientaci byly otázky znovu přepsány i ve vyhodnocování, aby bylo vždy zcela jasné, k čemu se odpovědi vztahují. Pro přehlednost byly odpovědi také rozděleny dle jednotlivých kategorií interview, tj. Škola a žáci, Škola a rodina, Škola a občané, Škola a další organizace, Organizační zajištění a Fungování školy. Díky zapojení čtyř málotřídních škol jsme v každé z těchto kategorií získali mnoho zajímavých a různorodých odpovědí. Jednotlivé odpovědi byly souhrnně popsány pomocí tabulek, někdy byla zvolena forma doslovného přepisu odpovědí respondentů.

Výsledky šetření nám přináší zajímavé výsledky a pohled na fungování málotřídních škol z hlediska jejich komunitní funkce v obci. Zjistili jsme, jaké volnočasové aktivity nabízí svým žákům, ale také rodinám a ostatním občanům obce. Výsledky nám přináší informace o způsobu realizace jednotlivých aktivit i o typech těchto činností. Zajímavé závěry přináší také zhodnocení organizačního zajišťování volnočasových aktivit.

Poslední kategorie otázek nám ukazuje povědomí respondentů o svazkových školách a jejich odpovědi nám mohou napovědět, zda by pro ně forma tohoto vzdělávání byla, či nebyla vhodná. Díky takto vyhodnocenému interview můžeme naplnit stanovené dílčí cíle, a tak i hlavní cíl našeho průzkumu.

Právě naplnění cílů se věnuje kapitola následující, ve které se snažíme sledovat, zda stanovené cíle bylo možné pomocí daného šetření naplnit a pokud ano, v jakém rozsahu se nám jednotlivé dílčí cíle podařilo obsáhnout.

10 Naplnění cílů šetření

Naše výzkumné šetření vychází ze stanoveného výzkumného problému, který byl formulován následovně: **Jaké jsou komunitní aspekty vybraných málotřídních škol?** Abychom mohli na formulovanou otázku odpovědět bylo nutné se nejprve seznámit s teoretickými východisky této problematiky. Na získaných teoretických poznacích jsme mohli stavět náš konkrétní průzkum. Ve výzkumné části práce byly objasněny metodologické postupy, které jsme zvolili. Předchozí kapitola nabídla pohled na konkrétní výsledky našeho šetření a nyní se budeme zabývat tím, jak se nám podařilo naplnit stanovené cíle.

Hlavní cíl našeho průzkumu byl stanoven následovně:

- Popsat komunitní aspekty vybraných málotřídních škol.

Pro naplnění cíle bylo vhodné formulovat také cíle dílčí, které jsme definovali takto:

1. Popsat způsob fungování volnočasových aktivit pro žáky daných škol.
2. Popsat způsob fungování volnočasových aktivit pro rodiny z obce, kde se školy nachází.
3. Popsat způsob fungování volnočasových aktivit pro ostatní občany z obce, kde se školy nachází.
4. Popsat spolupráci školy s dalšími organizacemi v obci.
5. Popsat organizační zajištění volnočasových aktivit v daných školách.
6. Popsat fungování daných škol z hlediska aspektu svazkových škol.

Domníváme se, že stanovený hlavní cíl se podařilo naplnit, zejména díky naplnění cílů dílčích. Komunitní aspekty vybraných málotřídních škol byly popsány širokým portfoliem získaných informací z uskutečněného šetření a také ze studia příslušné literatury a zdrojů o zkoumaných školách.

Bylo zjištěno, že všechny školy vykazují určité rysy komunitního vzdělávání a ukázalo se také, že by pro ně mohlo být výhodné popřemýšlet o zapojení do sítě komunitních, či svazkových škol. Práce tak přináší poměrně obsáhlý popis fungování čtyř málotřídních škol optikou komunitního vzdělávání. Tento obsáhlý popis bude nyní podrobněji rozebrán pomocí vytyčených dílčích cílů.

1. Popsat způsob fungování volnočasových aktivit pro žáky daných škol.

Šetření ukázalo, že všechny zkoumané málotřídní školy nabízí určité volnočasové aktivity svým žákům. Mezi nejčastější nabízené aktivity patří kroužek náboženství, sport a výuka hry na hudební nástroj. Ve většině případů škola tyto aktivity pouze zprostředkovává, jedna málotřídní škola je organizuje sama. Ve třech školách mohou tyto kroužky navštěvovat i žáci z jiných škol, v jedné škole je to umožněno pouze místním. Aktivity nejčastěji vedou externí lektoři daných kroužků, nebo učitelé, někdy i občané obce.

2. Popsat způsob fungování volnočasových aktivit pro rodiny z obce, kde se školy nachází.

Pro rodiny nabízí všechny málotřídní školy široké spektrum aktivit. Ve všech školách jsou pořádány školní akademie, vánoční besídky, či jiné vystoupení školy pro rodiče. Ve třech málotřídních školách jsou organizována také různá rukodělná tvoření pro celé rodiny. Na rozdíl od organizace kroužků pro děti je hlavním aktérem v řízení těchto aktivit škola sama. Všechny zkoumané školy si tyto aktivity řídí samostatně a v žádném případě nedochází k zapojení externích lektorů. Aktivity vedou výhradně učitelé.

3. Popsat způsob fungování volnočasových aktivit pro ostatní občany z obce, kde se školy nachází.

Volnočasové aktivity pro ostatní občany z obce probíhají ve třech ze čtyř zapojených škol, ve všech případech se jedná o různorodou nabídku sportu, dvakrát pak o rukodělné aktivity. Dvě školy tyto činnosti pouze zprostředkovávají, jedna škola je sama řídí a organizuje. Cílová skupina volnočasových aktivit pro dospělé občany jsou u jedné školy pouze ženy v produktivním věku. Ostatní dvě školy nabízí aktivity občanům všech věkových kategorií, tj. osobám na rodičovské dovolené, ženám i mužům v produktivním věku a také seniorům. Vedení aktivit pro dospělé občany obce je v každé zkoumané škole zajištěno jiným způsobem, tj. zapojují se jak externí lektoři, občané obce, tak učitelé škol.

4. Popsat spolupráci školy s dalšími organizacemi v obci.

Šetřením bylo zjištěno, že jiná organizace sídlí pouze ve dvou ze čtyř zkoumaných škol. V obou případech se jedná o místní knihovnu, školy se vyjádřily, že s touto organizací spolupracují. Jedná se o různé besedy a snaží se zejména o rozvoj pozitivního vztahu žáků ke čtenářství.

5. Popsat organizační zajištění volnočasových aktivit v daných školách.

V jedné škole nemá organizačně a koordinačně na starost tyto aktivity nikdo konkrétní a tato škola nepociťuje v organizaci kroužků žádnou zátěž ani nepožaduje žádnou podporu ze strany MŠMT. Naopak ostatní tři školy se shodly v tom, že koordinačně má aktivity na starost vedení školy, které tato činnost zatěžuje, a uvítaly by podporu zejména finanční, někdy také materiální a organizační.

Důležitou součástí této kategorie otázek bylo také zaměření na to, zda respondenti mají nějaké povědomí o konceptu komunitních škol. Dvě školy o tomto způsobu fungování školy vůbec neslyšely, ostatní o tom mají nějaké povědomí, ale podle stylu odpovědí se jedná spíše o povrchnější informace. Přičemž tyto málotřídní školy nikdy nepřemýšlely o zapojení do sítě komunitních škol. Je však zajímavé, že všechny zkoumané školy vykazují mnoho rysů komunitního způsobu vzdělávání. Je tedy na zvážení těchto škol, zda by právě pro ně nebylo přínosné se o tomto způsobu fungování školy dozvědět více. Je možné, že by tak mohly najít větší organizační oporu ve svých aktivitách, důležitou informací by pro ně mohla být také funkce komunitního koordinátora apod.

6. Popsat fungování daných škol z hlediska aspektu svazkových škol.

Z šetření vyplynulo, že pouze jedna ze čtyř zkoumaných málotřídních škol má o svazkových školách povědomí a vnímá tento koncept spíše negativně. Ostatní tři školy o této koncepci nikdy neslyšely, informace, které získají touto prací, by jim tedy mohly rozšířit obzory v případném uvažování do zapojení do této sítě škol. Rozhodnutí je samozřejmě na každé škole, ale z šetření vyplynulo, že každá z nich řeší problém, se kterým by jim teoreticky fungování ve svazku škol mohlo pomoci. Jedna škola má problém s aprobovaností učitele, tři školy vnímají problém se suplováním, když někdo z pedagogického sboru onemocní, polovina škol cítí problém se zapojením do dotačních programů kvůli menšímu počtu žáků. Všechny tyto problémy by mohla dobře fungující svazková škola vyřešit, je však jasné, že ne na všech místech je to možné, ale určitě je tato alternativa ke zvážení. Zvláště pro ty školy, které o tomto způsobu organizace vzdělávání nikdy neslyšely.

Vidíme, že dílčí cíle se podařilo naplnit a zjistili jsme tak široké množství informací o fungování vybraných málotřídních škol z pohledu jejich komunitní funkce. Dané informace nám podávají určitý obraz současných málotřídních škol na venkově, zkoumaným školám pak mohou přinést důležité zpětnovazební informace, které mohou využít pro svou budoucnost.

Závěr

Tato diplomová práce nás seznamuje s komunitními aspekty málotřídních škol. Práce je rozdělena na teoretickou a výzkumnou část. Teoretická část nám přináší pohled na problematiku málotřídních škol, seznamujeme se s termíny jako klima školy a se specifickým klimatem na tomto typu škol. Je definován pojem komunita, komunitní vzdělávání, či svazková základní škola. Teoretická východiska práce se opírají o teze významných autorů zabývajících se danou problematikou.

Na teoretické poznatky navazuje výzkumná část s konkrétním realizovaným šetřením. Interview bylo realizováno na čtyřech málotřídních školách v okrese Blansko, všechny oslovené školy se do šetření zapojily. Školy byly vybrány záměrně, neboť na jejich půdě byl námi realizován již jiný výzkum na téma školního klimatu. Vstupovali jsme tedy do známého prostředí, o kterém jsme již měli načerpány potřebné informace. Distribuované interview se v šesti kategoriích podrobně zaměřovalo na jednotlivé možné komunitní aktivity daných málotřídních škol.

Cílem našeho šetření bylo v co největší šíři postihnout komunitní aspekty málotřídních škol. Domníváme se, že stanovený výzkumný cíl se podařilo naplnit díky vytyčeným dílčím cílům. Práce tak přináší obsáhlý pohled na aktivity, kterými se vybrané málotřídní školy zapojují do života celé místní komunity. Školy organizují volnočasové aktivity pro děti i dospělé. Tyto činnosti řídí sami, nebo také zprostředkovávají prostory jiným organizacím. Díky provedenému průzkumu bylo zjištěno, že málotřídní školy v mnoha směrech fungují na principu komunitního vzdělávání, ale nejsou o tomto specifickém přístupu příliš informovány. Většina respondentů však také uvádí, že koordinace a řízení volnočasových aktivit je činnost, která je zatěžuje. Uvítali by v této oblasti podporu ze strany MŠMT.

Diplomová práce by tak mohla daným školám přinést nejen zajímavé zpětnovazební informace, ale také teoretické poznatky o komunitním vzdělávání, či o Národní síti venkovských komunitních škol. Z šetření také vyplynulo, že se vybrané málotřídní školy potýkají s některými problémy vyplývajícími z menšího počtu žáků i pedagogických pracovníků. Dané informace napovídají, že by pro školy mohlo být zajímavé popřemýšlet o zapojení do sítě svazkových škol, o čemž tato práce také pojednává.

Předkládaná práce ukazuje, že málotřídní školy na venkově i v dnešní době plní ve svém prostředí i jinou funkci než jen edukaci místních žáků. Málotřídní školy poskytují různorodé volnočasové aktivity pro své žáky, ale i pro všechny ostatní obyvatele obce. Zapojují se tak do života celé místní komunity a stávají se tak určitým centrem života obce. Charakter celé takové málotřídní školy je tak velice unikátní a přináší celé komunitě řadu pozitiv. Je nutné si však uvědomit, že pokud škola takto funguje, jsou na ni kladeny vysoké nároky. Z toho důvodu je jistě dobré, aby byly málotřídní školy informovány o podpoře, která jim v tomto směru může být nabídnuta.

Málotřídní školy jsou důležitou a specifickou součástí našeho školství, jedná se o školy s unikátní atmosférou, pozitivním klimatem, školy jsou i v dnešní době aktivní součástí obce a ukazují nám, že komunitní způsob života na venkově je stále živý. Jedná se o školy, které nesou řadu kladů, ale potýkají se i s různorodými problémy.

Náročná didaktická práce ve sloučených třídách, administrativní zátěž vedoucích pracovníků, či právě míra nutného zapojení pedagogů ve svém volném čase, jsou jevy, se kterými se málotřídní školy musí vypořádat. Věřím, že s rostoucí informovaností a podporou organizací jako Národní síť venkovských komunitních škol, či Síť svazkových škol se podaří tento typ škol dobře podporovat a uchovat tak jejich unikátní postavení, které vnáší do našeho školství.

Seznam zkratek

ZŠ: základní škola

MŠMT ČR: Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy České republiky

ŠVP: Školní vzdělávací program

MCI: My Class Inventory

NSVKŠ: Národní síť venkovských komunitních škol

MáŠ 1: Málotřídní škola 1

MáŠ 2: Málotřídní škola 2

MáŠ 3: Málotřídní škola 3

MáŠ 4: Málotřídní škola 4

Ad.: a další

Apod.: a podobně

Seznam použitých zdrojů

BLAŠTIKOVÁ, Lucie, 2015. *Klima školy a jeho ovlivnění školním metodikem prevence a sociálním pedagogem v základní škole*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. Monografie. ISBN 978-80-244-4894-7.

BLÍŽKOVSKÝ, Bohumír, 1992. *Systémová pedagogika pro studium a tvůrčí praxi: celistvé a otevřené pojetí výchovy; škola plného života - celý život školou; tvorba výchovně vzdělávací soustavy školy jako dílny lidskosti*. Ostrava: Amosium servis. ISBN 80-85498-18-9.

ČÁP, J., MAREŠ, J., 2001. *Psychologie pro učitele*, 1. vyd. Praha: Portál. 656 s. ISBN 80-7178-463-X.

EMMEROVÁ, Kateřina, 1998–1999. *Málotřídky v současném pojetí českého venkova* In *Sborník prací Filozofické fakulty Brněnské univerzity U 3–4*, Brno: Masarykova univerzita. s. 81–96.

GAVORA, Peter, 1996. *Výzkumné metody v pedagogice: příručka pro studenty, učitele a výzkumné pracovníky*. Brno: Paido. ISBN 80-85931-15-X.

GAVORA, Peter, 2000. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-85931-79-6.

GRECMANOVÁ, Helena, 2008. *Klima školy*. Olomouc: Hanex. ISBN 978-80-7409-010-3.

GEIST, Bohumil, 1992. *Sociologický slovník*. Praha: Victoria Publishing. ISBN 80-85605-28-7.

HARTL, Pavel, 1997. *Komunita občanská a komunita terapeutická*. Praha: Sociologické nakladatelství. Studijní texty. ISBN 80-85850-45-1.

HLOUŠKOVÁ, Lenka, 2008. *Proměna kultury školy v pedagogických diskurzích*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-4813-3.

CHRÁSKA, Miroslav, 2007. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada. Pedagogika. ISBN 978-80-247-1369-4.

JANDOUREK, Jan, 2001. *Sociologický slovník*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-535-0.

JIŘIČKA, Jan. *Čtyři budovy, jeden ředitel. Vesnické školy objevují model, jak přežít*. [online], 2014. [cit. 16. 10. 2017]. Dostupné na: http://zpravy.idnes.cz/v-cesku-vznikaji-svazkove-skoly-da9-/domaci.aspx?c=A140811_160528_domaci_jj

JIŘIČKA, Jan. *Škola pro tátu, dědu i souseda. V Česku přibývá komunitní vzdělávání.* [online], 2013. [cit. 16. 10. 2017]. Dostupné na: http://zpravy.idnes.cz/v-cesku-pribyva-komunitnich-skol-dq1-/domaci.aspx?c=A130711_133923_domaci_jj

KASÍKOVÁ, Hana, 2010. *Kooperativní učení, kooperativní škola.* Vyd. 2. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-712-1.

KNOTOVÁ, D., TRNKOVÁ, K., 2013. Koncept komunitních škol a málotřídky – inspirace, nebo realita? *Komenský (odborný časopis pro učitele základní školy)*, roč. 137, č. 4, s. 23–27.

KRAUS, Blahoslav, 2008. *Základy sociální pedagogiky.* Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-383-3.

KRAUS, Blahoslav, Věra POLÁČKOVÁ, et al. 2001. *Člověk - prostředí - výchova: k otázkám sociální pedagogiky.* Brno: Paido - edice pedagogické literatury. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-7315-004-2.

KUBÍČKOVÁ, Miloslava, 2011. *Kultura školy.* Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně. Teze disertační práce. ISBN 978-80-7454-038-7.

LAŠEK, Jan, 2007. *Sociálně psychologické klima školních tříd a školy*, 2. vyd. Hradec Králové: Gaudeamus. 161 s. ISBN 978-80-7041-699-2.

LAUERMAN, Marek. *Pojetí komunitní školy v ČR.* [online], 2010 [cit. 16. 10. 2017]. Dostupné na: <http://komunitniskola.blogspot.cz/2010/01/pojeti-komunitni-skoly-v-cr.html>

MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC. 2004. *Cesty pedagogického výzkumu.* Brno: Paido. Pedagogický výzkum v teorii a praxi. ISBN 80-7315-078-6.

MRÁZKOVÁ, Milana. 2015. *Klima třídy v málotřídní a úplné základní škole v okrese Blansko.* Brno: Masarykova univerzita, bakalářská práce. 62 s.

MRÁZKOVÁ, Milana. 2017. *Dotazník pro málotřídní školy*, [online]. [cit. 16. 10. 2017]. Dostupné na: <https://goo.gl/k8rXW6>

MŠMT, 2014. *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020*, [online]. [cit. 16. 10. 2017]. Dostupné na: http://www.msmt.cz/uploads/Strategie_2020_web.pdf

MŠMT, 2016. *Metodický pokyn ke svazkovým školám*, [online]. [cit. 16. 10. 2017]. Dostupné na: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/ekonomika-skolstvi/metodicky-pokyn-ke-svazkovym-skolam>

MŠMT, 2017. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*, [online]. [cit. 16. 10. 2017]. Dostupné na: <http://www.msmt.cz/file/41216/>

MURPHY, Kamila a Tomáš NOVÁK, 2005. *Průručka profesního rozvoje koordinátora komunitního vzdělávání*. Praha: Nová škola. ISBN 80-903631-1-3.

Národní síť venkovských komunitních škol [online], 2017. [cit. 16. 10. 2017]. Dostupné na: <http://www.branaprovenkov.cz>

PETLÁK, Erich, 1998. *Málotriedna škola*. Bratislava: Metodické centrum. ISBN 80-88796-71-7.

PODROUŽEK, Ladislav, 2002. *Integrovaná výuka na základní škole v teorii a praxi*. Plzeň: Fraus. ISBN 80-7238-157-1.

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ, 2003. *Pedagogický slovník*. 4., aktualiz. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-772-8.

PUKL, Jiří. 2016. *Školní vzdělávací program základního vzdělávání Otevřená škola*, [online]. [cit. 16. 10. 2017]. Dostupné na: <https://skola.olomucany.cz/wp-content/uploads/2014/11/%C5%A0VP-Otev%C5%99en%C3%A1-%C5%A1kola-Z%C5%A0-Olomu%C4%8Dany-od-1.9.2016.pdf>

SIGSWORTH, Alan, SOLSTAD, Karl, Jan. 2001. *Making small schools work*, [online]. Addis Ababa: Unesco. [cit. 16. 10. 2017] Dostupné na: http://toolkit.ineesite.org/resources/ineecms/uploads/1596/Making_Small_Schools_Work_UNESCO.pdf

SMEJKALOVÁ, Jana. 2014. *Školní vzdělávací program pro základní vzdělání Naše škola*, [online]. [cit. 16. 10. 2017]. Dostupné na: <http://zsrajecko.cz/wp-content/uploads/2017/04/SVP-Nase-skola.pdf>

SOLSTAD, K., J. 1997. *Equity at Risk*. Oslo: Scandinavian University Press, s. 313. ISBN 8200224929

Svazkové školy [online], 2014. [cit. 16. 10. 2017]. Dostupné na: <http://www.svazkoveskoly.cz/>

SVOBODA, Pavel, 2012. *Metodologie kvantitativního speciálněpedagogického výzkumu*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-3067-6.

TRNKOVÁ, Kateřina, 2007. *Málotřídní školy a faktory ovlivňující jejich existenci a fungování*, Brno: Masarykova univerzita. 205 s.

TRNKOVÁ, Kateřina, Dana KNOTOVÁ a Lucie CHALOUPKOVÁ, 2010. *Málotřídní školy v České republice*. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-204-8.

Velký sociologický slovník. II, P-Ž. 1996. Praha: Karolinum. ISBN 80-7184-310-5.

VIK, Vladislav, 2004. *Plán rozvoje komunitního vzdělávání*. Praha: Nová škola.

VIK, Vladislav, 2007. *Jak zavést komunitní vzdělávání do školy*. Praha: Nová škola. ISBN 978-80-903631-6-8.

VYKYDALOVÁ, Milana, 2012. *Společné rysy a hlavní rozdíly základní školy ve městě a na vesnici*, Gymnázium Blansko: maturitní práce.

VOMÁČKA, Jiří, 1995. *Malotřídní školy: nástin pedagogické problematiky*. Liberec: Technická univerzita. ISBN 80-7083-170-7.

WAUGH, David (Ed.) 1991. *Small Primary Schools*. The University of Hull. s. 1 – 13. ISBN 0-85958-235-3

Zákon č. 89/2012 Sb., občanský zákoník

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

ZŠ Doubravice nad Svitavou [online], 2016. [cit. 16. 10. 2017]. Dostupné na: <http://www.doubravicens.cz/zs>

ZŠ Olomučany [online], 2016. [cit. 16. 10. 2017]. Dostupné na: <http://skola.olomucany.cz/>

ZŠ Ráječko [online], 2016. [cit. 16. 10. 2017]. Dostupné na: <http://zsrajecko.cz/>

ZŠ Vysočany [online], 2016. [cit. 16. 10. 2017]. Dostupné na: <http://www.zsvysocany.cz/>

Seznam příloh

Příloha č. 1: Loga organizací

Příloha č. 2: Výzkum školního klimatu (Mrázková, 2015)

Příloha č. 3: Dotazník pro málotřídní školy

Příloha č. 1: Loga organizací



Obrázek č. 1: Logo NSVKŠ ¹



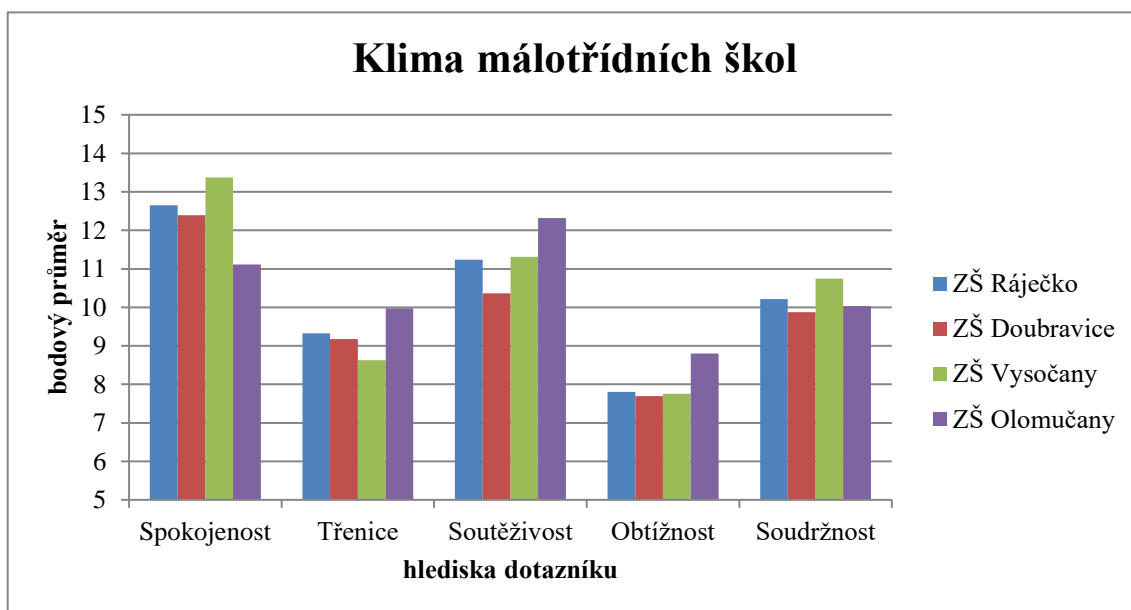
Obrázek č. 2: Logo Svazkové školy ³

² NSVKŠ, Logo, www.branaprovenkov.cz [online] 2017.

³ Svazkové školy, Logo, www.svazkoveskoly.cz [online] 2017.

Příloha č. 2: Výzkum školního klimatu (Mrázková, 2015)

Za pozitivní výsledek jsou považované vysoké hodnoty v oblasti soudržnost a spokojenost třídy, v ostatních oblastech považujeme vysoké hodnoty za negativní. Výsledky prezentovaného šetření byly srovnávány s Laškovým výzkumem, který je považován za důležitý, neboť právě on tuto metodu do našeho prostředí přivedl a realizoval.



Graf č. 1 Klima málotřídních škol

	Vesnice (2015)	Lašek (1991)
Spokojenost ve třídě	12,39	12,20
Soudržnost ve třídě	10,15	9,63
Třenice ve třídě	9,27	9,97
Soutěživost ve třídě	11,15	12,24
Obtížnost učení	7,95	8,67

Tabulka č. 20 Klima málotřídních škol (průměry)

V tabulce můžeme vidět, že ve všech pěti hlediscích dosáhly sledované málotřídní školy lepších výsledků než školy v Laškově výzkumu. Žáci se ve svých třídách cítí spokojeně a soudržně, třenice ve třídě nejsou příliš časté a nezatěžuje je ani velká soutěživost, či obtížnost v učení. Na grafu pak pozorujeme individuální odlišnosti jednotlivých škol v daných kategoriích dotazníku.

Příloha č. 3: Dotazník pro málotřídní školy

Dotazník pro málotřídní školy

Vážení respondenti,

ráda bych Vás požádala o vyplnění následujícího dotazníku zaměřeného na fungování málotřídních škol.

Výsledky šetření budou prezentovány v diplomové práci.

Dotazník je anonymní, skládá se z 23 otázek, jeho vyplnění Vám zabere maximálně 5 minut.

Odpovídejte dle pokynů na zadané otázky. Obvykle stačí jednoslovná, či stručná odpověď.

Děkuji za Váš čas.

Mgr. Milana Mrázková, Pedagogická fakulta Univerzity Palackého Olomouc

Vyplňte, prosím:

- Muž
- Žena

Věk:

Délka Vaší pedagogické praxe:

Jak dlouho působíte ve školství jako ředitel/ka?

Jak dlouho působíte jako ředitel/ka této školy?

Kolik pedagogických pracovníků působí na vaší škole? (Z toho, kolik je žen, kolik mužů?)

Kolik dětí navštěvuje vaši školu?

Škola a žáci

1. Jaké volnočasové aktivity pro žáky probíhají ve vaší škole?

- výuka hry na nástroj
- sport
- náboženství
- skaut
- žádné
- jiné:

2. Jsou tyto aktivity řízené školou, nebo je škola pouze zprostředkovává? (Je možné označit obě varianty.)

- řízené školou
- škola zprostředkovává

3. Mohou tyto aktivity navštěvovat i žáci jiných škol?

- Ano
- Ne

4. Kdo tyto aktivity vede? Můžete zaškrtnout více variant:

- externí lektoři daných kroužků
- učitelé
- občané obce
- jiné:

Škola a rodina

5. Jaké volnočasové aktivity pro celé rodiny probíhají vaší škole?

- vystoupení školy pro rodiče
- vánoční besídky
- školní akademie
- společné rukodělné tvoření
- žádné
- jiné:

6. Jsou tyto aktivity řízené školou, nebo je škola pouze zprostředkovává? (Je možné označit obě varianty.)

- řízené školou
- škola zprostředkovává

7. Kdo tyto aktivity vede? Můžete zaškrtnout více variant:

- externí lektoři daných kroužků
- učitelé
- občané obce
- jiné:

Škola a občané

8. Jaké volnočasové aktivity pro dospělé občany obce probíhají ve vaší škole?

- sport
- vzdělávací akce
- přednášky
- tvoření
- žádné
- jiné:

9. Jsou tyto aktivity řízené školou, nebo je škola pouze zprostředkovává? (Je možné označit obě varianty.)

- řízené školou
- škola zprostředkovává

10. Na jakou skupinu občanů se aktivity zaměřují?

- osoby na rodičovské dovolené
- ženy v produktivním věku
- muži v produktivním věku
- senioři
- jiné:

11. Kdo tyto aktivity vede? Můžete zaškrtnout více variant:

- externí lektori daných kroužků
- učitelé
- občané obce
- jiné:

Škola a další organizace

12. Nachází se v budově školy ještě jiná organizace? Vyberte, příp. doplňte:

- knihovna
- pošta
- myslivci
- hasiči
- skauti
- jiná organizace se ve škole nenachází
- jiné:

13. Spolupracuje škola s touto organizací, nebo jí pouze nabízí prostory?

- spolupracuje
- nabízí prostory
- jiná organizace se ve škole nenachází

14. Pokud jste na předchozí otázku odpověděli „spolupracuje“ popište, jakým způsobem. Pokud ne, pokračujte dál.

Organizační zajištění

15. Kdo má na vaší škole koordinačně a organizačně na starost volnočasové aktivity pro ostatní občany?

16. Pokud vy, jako ředitel/ka školy, zatěžuje Vás administrativa s tím spojená?

- Ano
- Ne

17. Uvítal/a byste podporu v oblasti volnočasových aktivit ze strany MŠMT?

- Ano
- Ne

18. Pokud jste odpověděli „ano“, o jakou podporu by se mělo jednat? Pokud ne, pokračujte dál.

- materiální
- finanční
- organizační
- jiné:

19. Slyšel/a jste o konceptu komunitních škol? Pokud ano, co o tom víte? Jaký na to máte názor?

Fungování školy

20. Vyučují na Vaší škole některé předměty učitelé, kteří mají vystudovanou odlišnou aprobaci?

- Ano
- Ne

21. Máte problém se suplováním? (tj. chybí Vám učitelé, když někdo onemocní)

- Ano
- Ne

22. Máte z důvodu nižšího počtu žáků problém se zapojením do dotačních programů, či grantů?

- Ano
- Ne

23. Slyšeli jste někdy o konceptu svazkových škol? Pokud ano, co o tom víte? Jaký na to máte názor?

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Mgr. Milana Mrázková
Katedra:	Katedra primární a preprimární pedagogiky
Vedoucí práce:	Mgr. Dominika Provázková Stolinská, Ph.D.
Rok obhajoby:	2018

Název práce:	Komunitní aspekty málotřídní školy
Název v angličtině:	Community aspects of small school with composite classes
Anotace práce:	Diplomová práce se zabývá komunitními aspekty málotřídních škol. Práce je rozdělena na teoretickou a výzkumnou část. Teorie přináší základní poznatky v oblasti málotřídních škol, školního klimatu. Seznamujeme se s termíny komunita, komunitní vzdělávání, komunitní škola, či svazková škola. Významnou součástí práce je její výzkumná část. Průzkum byl realizován metodou interview ve čtyřech málotřídních školách. Šetření přináší komplexní pohled na aktivity, kterými se málotřídní školy zapojují do života místní komunity.
Klíčová slova:	Málotřídní škola, komunitní vzdělávání, svazková škola, interview pro málotřídní školy
Anotace v angličtině:	The Master's thesis focuses on the community aspects of small schools with composite classes. The thesis is divided into two parts, theoretical and research. The theoretical part presents the basic knowledge about small schools with composite classes. We get acquainted with terms such as the community, the community education, the community school, the alliance of schools. An important part of the thesis is the research part. The research was realized by interviews in four small schools with composite classes. The survey provides a comprehensive view on the activities of small schools with composite classes and its connection into the life of the local community.
Klíčová slova v angličtině:	Small school with composite classes, community education, alliance of school, interview for small school with composite classes
Přílohy vázané v práci:	Loga organizací, Výzkum školního klimatu, Dotazník pro málotřídní školy
Rozsah práce:	64 stran
Jazyk práce:	Český jazyk