

UNIVERZITA KARLOVA

FAKULTA SOCIÁLNÍCH VĚD

Institut sociologických studií

Kateřina Cingrová

**Rodičovský výběr základních škol
ve městě Vrchlabí**

Bakalářská práce

Praha 2017

Autor práce: **Kateřina Cingrová**

Vedoucí práce: **Mgr. Magdalena Mouralová**

Rok obhajoby: **2017**

Bibliografický záznam

CINGROVÁ, Kateřina. *Rodičovský výběr základních škol ve městě Vrchlabí*. Praha, 2017. 68 s. Bakalářská práce Univerzita Karlova, Fakulta sociálních věd, Institut sociologických studií. Katedra veřejné a sociální politiky. Vedoucí bakalářské práce Mgr. Magdalena Mouralová

Abstrakt

Cílem bakalářské práce „*Rodičovský výběr základních škol ve městě Vrchlabí*“ je zjistit a popsat, jaké strategie využívají rodiče při výběru základních škol na malém městě, konkrétně ve Vrchlabí. Text se zabývá tím, jakým způsobem rodiče ovlivňují vzdělávací dráhu svých dětí a jaké faktory hrají roli při rozhodování ohledně výběru základní školy. V návaznosti na to se pokouší odhalit a objasnit rozdílné strategie rodičů z maloměsta oproti těm, které měli rodiče před několika lety v Praze. Práce poukazuje na rodiče jakožto na aktéry vzdělávací politiky, snaží se zjistit možnosti zapojení se do jejího utváření a následně odhalit, do jaké míry tyto možnosti rodiče využívají. Práce popisuje možné nerovnosti ve vzdělávání a jejich vliv na vzdělávací dráhu dítěte. Ukazuje odlišnosti mezi základními školami, které umožňuje současný vzdělávací systém České republiky a jaké odlišnosti existují mezi jednotlivými základními školami ve Vrchlabí. Popisuje změny, které nastaly v minulosti v povinné školní docházce. Dále se snaží ukázat, jak velký vliv na rodičovské volby má vlastní zkušenost. Další část textu vychází z rozhovorů, které byly uskutečněny s matkami dětí navštěvujících první třídy na vrchlabských základních školách. Analyzuje a popisuje rodiči zvolené strategie při výběru základních škol a jejich postoje ke vzdělávání. Na závěr jsou rodiče rozděleni do skupin dle dvou odlišných kritérií, se kterými souvisely jejich strategie voleb. Zprvé dle velikosti jimi zvolené školy a zadruhé podle toho, zdali měli se školou již předešlou zkušenost.

Abstract

The aim of this bachelor's thesis called „*Parental Choice of Elementary School in the City of Vrchlabí*” is to find and describe strategies used by parents when choosing elementary school in a small town, in this case Vrchlabí. The text engages with the way parents influence educational trajectory of their children, and which factors play a role in deciding about the elementary school selection. In this respect it aims to discover and

disclose the different strategies of parents from a small town opposite to those of parents from Prague a few years ago. The thesis presents parents as players of educational policy; it attempts to find opportunities for parents to join in on its creation and later to discover up to which level parents take advantage of these opportunities. The thesis describes possible educational inequalities and their impact on child's educational trajectory. It displays differences between elementary schools, which are enabled by current educational system of the Czech Republic, and differences which exist between individual elementary schools in Vrchlabí. It describes changes, which happened in the compulsory schooling in the past. Further, aims to show how big the impact of parents own experience is on their choice. The next part of the text stems from interviews, which were conducted with mothers of children visiting the first year of school. It analyses, states strategies and attitudes to education of parents when selecting elementary school. In the end parents are divided into groups according to two different criteria representing their choice strategy. First according to the size of their chosen school and second according to their previous experiences with particular school.

Klíčová slova

rodiče jako aktéři vzdělávací politiky, základní škola, vzdělávací systém České republiky, výběr základních škol, nerovnosti ve vzdělávání, selektivita ve školství

Keywords

parents as an educational policy stakeholder, elementary school, educational system in the Czech Republic, choice of elementary school, inequalities in education, selectivity in education system

Rozsah práce: 112 809 znaků

Prohlášení

1. Prohlašuji, že jsem předkládanou práci zpracovala samostatně a použila jen uvedené prameny a literaturu.
2. Prohlašuji, že práce nebyla využita k získání jiného titulu.
3. Souhlasím s tím, aby práce byla zpřístupněna pro studijní a výzkumné účely.

V Praze dne 17. 5. 2017

Kateřina Čingrová

Poděkování

Ráda bych na tomto místě poděkovala zejména své vedoucí Mgr. Magdaleně Mouralové za poskytnutí cenných rad, trpělivost a ochotu v mnoha ohledech. Dále bych ráda poděkovala všem svým respondentkám, které mi poskytly čas a potřebné informace k tomu, abych mohla uskutečnit výzkum. Děkuji také Aničce, která mě psychicky podpořila ve všech krizových momentech, dále Tomášovi za pevné nervy a poskytování motivace. A v neposlední řadě bych ráda poděkovala své rodině za podporu po celou dobu studia.

Projekt bakalářské práce

Autor: Kateřina Cingrová

Vedoucí práce: Mgr. Magdalena Mouralová

Předpokládaný název práce:

Rodičovský výběr základních škol ve městě Vrchlabí

Parental Choice of Elementary School in the City of Vrchlabí.

Téma bakalářské práce:

Ve své bakalářské práci se chci zabývat strategiemi v rozhodování rodičů při výběru základních škol pro své děti. V raném věku o výběru základní školy a vzdělávání rozhodují rodiče. Dítě tedy může jen v malé míře ovlivnit, jakou základní školu bude navštěvovat. Zejména první roky vzdělání tedy ovlivňuje rodina, ze které dítě pochází. Proto se budu věnovat rodičovské perspektivě a zaměřím se na strategie výběru základní školy a umístění dítěte do ní. Bodou mě tedy zajímat rodiče jakožto aktéři vzdělávací politiky.

Dále se zaměřím na současnou podobu vzdělávací politiky na základních školách a na cíle, které si klade současný vzdělávací systém v České republice. Podívám se, jaké odlišnosti mezi školami umožňuje současný vzdělávací systém.

Cíle bakalářské práce:

Cílem mojí bakalářské práce bude popsat, jak rodiče ovlivňují vzdělávací dráhu svých dětí a jaké faktory ovlivňují jejich volbu a rozhodnutí při výběru základní školy. Nechala jsem se inspirovat bakalářskou prací Veroniky Pavlovské z roku 2010 – *Rodiče jako aktér vzdělávací politiky: Rodičovské strategie ovlivňování vzdělávací dráhy dětí v Praze* [Pavlovská 2010]. Ve své bakalářské práci se však konkrétně zaměřím na malé město Vrchlabí v Krkonoších, které má přibližně 13 tisíc obyvatel. Budu se snažit odhalit odlišné strategie a rozhodování rodičů v tomto městě v kontrastu s hlavním městem Prahou. Chtěla bych tedy porovnat, jak se liší kritéria výběru rodičů mezi velkoměstem a malým městem. Zajímalo by mě, jestli se během posledních šesti až sedmi let změnili nějak preference a rozhodování rodičů.

Výzkumné otázky:

Jaké jsou perspektivy a strategie rodičů při výběru základních škol?

Jaké faktory rodiče zvažují při výběru školy pro svoje děti ve Vrchlabí?

Co rodiče od základních škol očekávají?

Liší se strategie rodičů z různých sociálních vrstev?

Liší se kritéria výběru rodičů mezi velkoměstem a malým městem?

Hlásili rodiče své děti do základních škol duplicitně, nebo měli je jednu preferenci, kam si podali přihlášku?

Jakým způsobem ovlivňuje preference rodičů předškolní vzdělání dítěte?

Zvětšil se vliv spádovosti s přibývajícím počtem dětí v tomto věku?

Jakým způsobem hledají rodiče informace o základních školách?

Teoretická východiska:

Rodiče jakožto aktéři veřejné politiky jsou často opomíjeni, přestože zejména na počátku hrají klíčovou roli při výběru škol pro své děti. Přesto jsme ve světě kritizováni pro velkou separaci dětí se specifickými potřebami (potvrzuje Strategie 2020). Velkou roli při rozhodování do jakého typu školy bude dítě umístěno, však hrají rodiče. Tato volba je ponechána zcela na nich. V této části se budu opírat o rukopis „*Rodiče jako veřejně političtí aktéři*“ od Jitky Rudolfové, Magdaleny Mouralové a Veroniky Pavlovská [Rudolfová a kol. 2015].

Volbu a strategii rodičů by měla usnadnit novela školského zákona, která by mohla poskytnout lepší finanční prostředky a zabránit tak separaci a nerovnosti mezi žáky nejen na prvním stupni (viz Novela školského zákona 2015). V rámci novely školského zákona bude zaveden poslední povinný rok v mateřských školách, což také může mít velký vliv na rozhodování rodičů, kam své dítě dají. Co se týče nerovností, budu vycházet z knih od Petra Matějů, Jany Strakové a Arnošta Veselého „*Nerovnosti ve vzdělávání. Od měření k řešení*“ dále o knihu „*Role rodiny a školy v reprodukci vzdělanostních nerovností.*“, které rovněž napsal Petr Matějů společně s Janou Strakovou. Proto se ve své práci se budu zabývat tím, jaké faktory ovlivňují volbu rodičů.

Teoretická východiska:

Rodiče jako aktéři veřejné politik

Selektivita ve školství

Nerovnosti a separace ve vzdělávání

Předpokládané metody:

Zaměřím se na studium a četbu vzdělávacích dokumentů České republiky (*Školský zákon, Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020*), které budou sloužit k teoretickému ukotvení mé práce. Zde se zaměřím na hlavní cíle školního vzdělávání na prvním stupni, spádovost a s ní související podmínky přijetí dětí do prvních tříd. Podívám se také, jaké odlišnosti mezi základními školami umožňuje současný vzdělávací systém České republiky.

Moje práce se bude opírat o kvalitativní polostrukturované rozhovory s aktéry vzdělávací politiky. Konkrétně se bude jednat o rodiče, jejichž děti nastoupí do prvních tříd příští rok v září (září 2017). S rodiči bych chtěla udělat rozhovory s časovým odstupem. Budu se snažit postihnout co největší spektrum rodičů. Nejdříve mě budou zajímat jejich očekávání, která měli před zápisem do škol a z jakého důvodu se rozhodli jít k zápisu na dané školy. Dále se zaměřím na jejich dojmy a pocity po zápise, jestli školy splnily jejich očekávání, nebo se změnila jejich preference. Budou mě zajímat především faktory, proč si vybrali danou školu a jaká byla jejich očekávání. V neposlední řadě mě bude zajímat ekonomický a sociální status rodiny, jelikož se budu snažit postihnout, co největší spektrum rodičů. Následně se budu snažit rozhovory analyzovat.

Orientační seznam literatury:

Kalous J., Veselý A. 2006, *„Teorie a nástroje vzdělávací politiky.“* Praha: Nakladatelství Karolinum.

Matějů, P., Straková, J. 2003. *„Role rodiny a školy v reprodukci vzdělanostních nerovností.“ Sociologický časopis, 2003*

Matějů, P., Straková, J., Veselý, A. 2010. *„Nerovnosti ve vzdělávání. Od měření k řešení.“* Praha: SLON.

Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy. 2007. *„Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání“*. MŠMT.cz [online] Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/skolskareforma/ramcove-vzdelavaci-programy>

Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy. 2014. „*Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020*“. MŠMT.cz [online] Dostupné z:

http://www.msmt.cz/uploads/Strategie_2020_web.pdf

Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy. 2015. „*Novela školského zákona*“.

MŠMT.cz [online] Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/zakony>

Možný I. 2008. „*Rodina a společnost*.“ Praha: Sociologické nakladatelství.

Pavlovská V. 2010. „*Rodiče jako aktér vzdělávací politiky: Rodičovské strategie*

ovlivňování vzdělávací dráhy dětí v Praze“. Praha: Univerzita Karlova v Praze. [online]

Dostupné z: <https://is.cuni.cz/webapps/zzp/detail/88988>

Rudolfová J., M. Mouralová, V. Pavlovská. 2015. „*Rodiče jako veřejně političtí aktéři*“. (rukopis). [online] Dostupné z:

https://dl1.cuni.cz/pluginfile.php/338748/mod_resource/content/0/09-

[Rudolfov%C3%A1%20a%20kol.-Rodice%20jako%20verejne-politicti%20akteri.pdf](https://dl1.cuni.cz/pluginfile.php/338748/mod_resource/content/0/09-Rudolfov%C3%A1%20a%20kol.-Rodice%20jako%20verejne-politicti%20akteri.pdf)

Obsah

ÚVOD.....	1
1 CÍLE A VÝZKUMNÉ OTÁZKY BAKALÁŘSKÉ PRÁCE	2
2 METODY A DATA.....	3
2.1 DATA A JEJICH SBĚR	3
2.2 PRŮBĚH A OKOLNOSTI ROZHOVORŮ	5
2.3 METODY ANALÝZY.....	7
2.4 OMEZENÍ ZVOLENÝCH METOD A DAT	7
3 TEORETICKÁ VÝCHODISKA	8
3.1 RODIČE JAKO AKTÉŘI VZDĚLÁVACÍ POLITIKY.....	8
3.2 NEROVNOSTI VE VZDĚLÁVÁNÍ.....	11
3.3 STUDIE A PRÁCE ZABÝVAJÍCÍ SE RODIČOVSKÝMI STRATEGIEMI A VÝBĚREM ZÁKLADNÍCH ŠKOL ..	14
4 VZDĚLÁVACÍ SYSTÉM ČESKÉ REPUBLIKY.....	19
4.1 POVINNÁ ŠKOLNÍ DOCHÁZKA	19
4.1.1 <i>Změna v povinné školní docházce</i>	<i>20</i>
4.2 PRIMÁRNÍ VZDĚLÁVÁNÍ – ZÁKLADNÍ ŠKOLY	21
4.2.1 <i>Vzdělávací dokumenty ČR.....</i>	<i>22</i>
4.2.2 <i>Spádovost dětí do základních škol v ČR.....</i>	<i>25</i>
5 ZÁKLADNÍ ŠKOLY VE MĚSTĚ VRCHLABÍ.....	26
6 HODNOTOVÁ VÝCHODISKA	29
6.1 <i>Podoba dobré, kvalitní školy.....</i>	<i>29</i>
7 ANALÝZA ROZHOVORŮ.....	30
7.1 KRÁTKÉ PŘEDSTAVENÍ RESPONDENTEK	30
7.2 HLEDÁNÍ INFORMACÍ.....	32
7.3 STRATEGIE VÝBĚRU	33
7.3.1 <i>Zápisy.....</i>	<i>37</i>
7.3.2 <i>Budoucí vzdělání.....</i>	<i>38</i>
7.4 SPOKOJENOST SE ŠKOLOU	40
7.4.1 <i>Představa kvalitní, dobré školy</i>	<i>41</i>
7.4.2 <i>Komunikace s učiteli</i>	<i>43</i>
7.5 SHRNUTÍ ANALÝZY	44
8 POROVNÁNÍ ANALÝZY ROZHOVORŮ S PRAHOU Z ROKU 2010	48
8.1 ROZDÍLNÁ KRITÉRIA RODIČŮ.....	48
ZÁVĚR	52
POUŽITÁ LITERATURA.....	54
SEZNAM PŘÍLOH.....	58
PŘÍLOHY	59

Úvod

Vzdělání je v dnešní době velmi důležité a může ovlivnit kvalitu našeho života. O počátcích vzdělávací dráhy dítěte však rozhodují zejména rodiče. Dítě může jen v malé míře působit na volbu základní školy, kterou bude navštěvovat. Nástup do základní školy je pro každé dítě něčím novým a doposud nepoznaným. Škola mu předává jednak hodnoty, postoje, ale dochází také k utváření nových sociálních vztahů a povinností. To jaký postoj dítě z počátku ke škole zaujme, může mít vliv na jeho pozdější vzdělávání. Tento fakt ovlivňuje v mnohých ohledech také rodina, ze které dítě pochází. Zaprvé, volba základní školy je v České republice ponechána na rodičích, ovšem ti mohou být při výběru omezeni jednak nabídkou škol a také spádovostí jejich dětí. Zadruhé, je to právě rodina, která determinuje možnosti našeho vzdělávání. Každá rodina nemůže vynaložit stejné finanční prostředky na vzdělávání svých dětí. Významnou roli zde hrají také dědičné předpoklady.

Rodiče si stále více uvědomují důležitost základní školy, a proto o jejím výběru uvažují, volí různé strategie a posuzují při tom řadu kritérií. Pokud nejsou spokojeni s nabídkou škol v jejich okolí, jsou ochotni se například přestěhovat či dokonce kvůli spádovosti dítěti změnit adresu trvalého bydliště a stále častěji zakládají své vlastní školy. Rodiče tudíž neovlivňují pouze vzdělávací dráhu svých dětí, ale spoluutvářejí podobu celého vzdělávacího systému. Přesto jsou rodiče, jakožto aktéři vzdělávací politiky často opomíjeni. Z těchto důvodů je tématu volby školy důležité věnovat pozornost a také ho zkoumat.

Moje práce se zaměřuje na strategie výběru základní školy a umístování dítěte do ní na malém městě, jelikož většina dosavadních výzkumů se týká zejména velkých měst. Mým cílem je tedy zjistit a popsat, jak funguje výběr škol v menších městech a jaké zde mají rodiče možnosti výběru. Mojí výzkumnou oblastí je město Vrchlabí v Krkonoších, které má okolo 13 tisíc obyvatel a nachází se zde 3 základní školy, přičemž jedna má dvě oddělená pracoviště. Konkrétně jsem se zaměřila na strategie rodičů žijících ve městě Vrchlabí, jejichž děti nastoupily do prvních tříd v září 2016. Zkoumat tento fenomén na malém městě je zajímavé, jelikož dosavadní poznatky, které o rodičovských strategiích volby základní školy máme, se týkají zejména Prahy. Proto si kladu za cíl mé zjištěné poznatky z malého města porovnat s Prahou, o které víme jednak z medií a také z práce Veroniky Pavlovské z roku 2010 – *Rodiče jako aktéři vzdělávací politiky: Rodičovské strategie ovlivňování vzdělávací dráhy dětí v Praze*.

1 Cíle a výzkumné otázky bakalářské práce

Hlavním cílem mé práce je zjistit, jaké strategie využívají rodiče při výběru základních škol ve městě Vrchlabí.

1. Popsat strategie, které využívají rodiče při výběru základních škol v malém městě, konkrétně ve Vrchlabí.
 - 1.1 Popsat možnosti výběru základních škol ve Vrchlabí.
 - 1.2 Zjistit způsob hledání informací rodiči.
2. Porozumět příčinám zvolených strategií.
 - 2.1 Porovnat situaci s Prahou před sedmi lety.
 - 2.2 Určit možné příčiny odlišností.

Vedlejším cílem mé práce je zjistit, jakým způsobem funguje vzdělávací systém v České republice, což mi pomůže lépe pochopit strategie a rozhodování rodičů.

3. Zjistit jaké odlišnosti mezi základními školami umožňuje současná český vzdělávací systém.
 - 3.1 Zjistit jaké odlišnosti existují mezi základními školami ve Vrchlabí.

V souvislosti s tím bude mojí snahou odpovědět na následující otázky:

- 1) Jaké jsou perspektivy a strategie rodičů při výběru základních škol?
 - a. Jaké faktory rodiče zvažují při výběru školy pro svoje děti ve Vrchlabí?
 - b. Jaké možnosti výběru mají rodiče ve městě Vrchlabí?
 - c. Jakým způsobem si rodiče hledají informace o základních školách?
- 2) Liší se kritéria (faktory) rodičů při výběru školy mezi velkoměstem a malým městem?
 - a. Jaké jsou možné příčiny těchto odlišností?
- 3) Jaké odlišnosti umožňuje současný vzdělávací systém České republiky?
 - a. Jak se od sebe liší jednotlivé základní školy ve Vrchlabí?

2 Metody a data

2.1 Data a jejich sběr

V první kapitole jsem si stanovila cíle, kterých se budu ve své práci snažit dosáhnout. Tato kapitola mi poslouží k popsání metod, které mi umožní získat odpovědi na mé výzkumné otázky. Proto, aby se mi podařilo naplnit své cíle, rozhodla jsem se, že uskutečním kvalitativní výzkum. Výhodou kvalitativního výzkumu je jeho „pružnost“, jak uvádí Hendl (2008): „...kvalitativní výzkumník... otázky může modifikovat nebo doplňovat v průběhu výzkumu, během sběru a analýzy dat“ [Hendl 2008: 46], čehož jsem využívala zejména v průběhu rozhovorů, kdy jsem se nedržela striktně scénáře rozhovoru¹, ale otázky jsem upravovala na základě průběhu rozhovoru. Moje práce se tedy opírá o kvalitativní polostrukturované rozhovory s aktéry vzdělávací politiky. Konkrétně se jedná o rodiče, jejichž děti nastoupily do prvních tříd v září roku 2016.

Uskutečnila jsem šest polostrukturovaných rozhovorů s rodiči, jejichž děti v současnosti chodí do první třídy ve Vrchlabí. Jednalo se o starousedlické rodiny, z nichž alespoň jeden rodič pochází z Vrchlabí. Rozhovory jsem uskutečnila s matkami, jelikož byly v tomto ohledu sdílnější a ochotnější věnovat svůj čas. Své respondentky jsem získávala za pomoci metody nabalování, což je technika „výběru jedinců, při kterém nás nějaký původní informátor vede k jiným členům naší cílové skupiny“ [Disman 2000: 144]. 1. 9. 2016 jsem byla na zahájení školního roku, společně s dcerou mého bratrance v jedné z vrchlabských škol, kde jsem získala od rodičů kontakty i s příslibem toho, že mi poskytnou kontakty na další rodiče, kteří mají děti ve stejném věku.

Zde jsem se mohla setkat s problémem respondentek ze stejných sociálních vrstev a stejných škol, což bylo pro mou práci nežádoucí, jelikož jsem se snažila postihnout co největší spektrum rodičů a odhalit tak jestli se liší strategie rodičů z různých sociálních vrstev. Proto jsem sháněla další respondentky za pomoci kontaktů od svých známých a pedagogů z místního gymnázia. Pokusila jsem se udělat rozhovory s respondentkami, jejichž děti navštěvují odlišné školy ve Vrchlabí, tedy, abych z každé školy měla nejméně jednu respondentku, což se mi povedlo. Rozhovory jsem uskutečnila s šesti

¹ Viz Příloha č. 2

respondentkami, jejichž děti navštěvují první třídy na vrchlabských školách. Tím jsem získala dostatečně nasycený vzorek respondentek.

Pro dokreslení situace jsem chtěla zjistit, jaké strategie využívají rodiče z Vrchlabí, které se rozhodli své děti vozit do základní školy do jiného města. Proto jsem se pokusila uskutečnit také rozhovor s matkou, která umístila dítě do školy mimo Vrchlabí. Bohužel se mi nepodařilo najít rodinu, která by své dítě vozila do první třídy, ale pouze do druhé třídy. Tento rozhovor jsem tedy uskutečnila na závěr, aby mi pomohl doplnit situaci a možnosti rodičů ve městě. Z důvodu, že se jednalo pouze o doplňující rozhovor a respondentka zcela neodpovídala mým původním požadavkům, jsem neprovedla nahrávku rozhovoru. V Tabulce č. 1 jsem respondentku vyznačila jinou barvou. Název školy jsem nepoužila záměrně, abych zachovala anonymitu respondentky.

Tabulka č. 1 Představení respondentek

		Jména respondentek						
		Andrea	Ema	Jitka	Lenka	Tereza	Zuzana	Kristýna
Charakteristika respondentek	Počet dětí	2	1	3	1	3	2	1
	Věk dětí	4 roky, 7 let	7 let	3 roky, 7 let, 12 let	7 let	3 roky, 7 let, 9 let	7 let, 7 let	9 let
	Pracovní zatížení	M: podníka + částečný úvazek O: podnikatel	M: recepční, asistentka O: podnikatel	M: mateřská dovolená O: podnikatel + sezonní zaměstnání	M: administra- tivní pracovnice O: plátce výživného	M: podniká O: podnikatel + zaměstna- nec ve státní službě	M: administra- tivní pracovnice O: řemeslnický mistr	M: nepracuje O: podnikatel
	Rodinné uspořádání	Manželství	Manželství	Manželství	Samoživitelka	Manželství	Manželství	Manželství
	Lokalita bydliště	Vrchlabí Podhůří	Hoření Vrchlabí	Strážné	Liščí kopec	Liščí kopec	Vrchlabí Podhůří	Vrchlabí 1
	Spádová škola	ano	ano	ne	ano	ano	ano	ne
	Název školy	ZŠ Lesní	ZŠ Horská	ZŠ nám. Míru	ZŠ Školní	ZŠ Školní	ZŠ Lesní	ZŠ v jiném městě

Od všech šesti matek jsem získala informovaný souhlas o tom, že mohu rozhovor nahrávat na mobilní telefon. Získat tzv. poučený souhlas od respondentů je jedním ze základních etických kodexů. Účastníci výzkumu by měli být obeznámeni s tím, co pro ně účast na výzkumu obnáší a jaké jsou záměry výzkumu [Švaříček, Šedřová a kol. 2007: 46]. Tento souhlas byl v mém případě ve zkrácené podobě součástí nahrávky rozhovoru a použila jsem také tištěnou formu informovaného souhlasu (viz Příloha č. 1.). Všechny nahrávky rozhovorů jsem přepsala, aby mi složily ke kvalitnější, snadnější analýze a neopomenula či nezapomněla jsem některé důležité části rozhovoru. Vytvořila jsem si přibližný scénář s tematickými okruhy (viz příloha č. 2.). V průběhu analýzy jsem si dělala polní poznámky.

Dále za pomoci četby a studia vzdělávacích dokumentů České republiky, jimiž jsou „*Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*“, „*Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020*“ a „*Školský zákon*“ z roku 2004 ve znění pozdějších předpisů, zjišťovala jaké odlišnosti umožňuje v současnosti český vzdělávací systém. Zaměřila jsem se také na to, jak v současnosti funguje spádovost a s tím související podmínky přijetí dětí do prvních tříd (zápisy do škol).

2.2 Průběh a okolnosti rozhovorů

Rozhovory probíhaly v odlišných prostředích podle toho, jak to nejvíce vyhovovalo mým respondentkám. Délka jednotlivých rozhovorů se poměrně výrazně lišila, dva rozhovory probíhaly okolo šesti až sedmi minut a ostatní okolo deseti minut. Souvislost to mělo na jedné straně se sdílností jednotlivých respondentek a na straně druhé hrálo zajisté velkou roli prostředí, ve kterém se rozhovory odehrávaly. Zprvu jsem se dotazovala na jejich rodinu, například z kolika členů se skládá apod. V rozhovorech jsem se dále vracela retrospektivně do doby, kdy rodiče začali o výběru školy uvažovat až po dobu, kdy se uskutečnila jejich první společná návštěva školy, tedy zápis do první třídy. Zajímala mě jejich očekávání, která měli před zápisem do škol a z jakého důvodu se rozhodli jít k zápisu na dané školy. Dotazovala jsem se, jestli rodiče hlásili své děti do základních škol duplicitně, nebo měli jen jednu preferenci, kam si podali přihlášku a kdo se podílel na rozhodnutí o výběru. Poté jsem se ptala na jejich dojmy a pocity po zápisu, jestli školy splnily jejich očekávání, nebo se změnily jejich preference. Zaměřila jsem se na to, co nakonec bylo rozhodujícím faktorem pro výběr dané školy. Jakým způsobem získávali informace o jednotlivých školách a jak podle nich má vypadat

kvalitní (dobrá) škola. V neposlední řadě jsem zjišťovala současnou situaci, průběh komunikace s učiteli a jejich momentální spokojenost s výběrem základní školy, a to zdali by svá rozhodnutí zpětně změnili. V rozhovorech jsem nevynechala ani otázky, které se týkají budoucí představy rodičů o vzdělávání dětí.

První jsem uskutečnila rozhovor s Andreou, kterou jsem navštívila u ní doma. Bylo na ní znát, že je v domácím prostředí a neměla problém o všem otevřeně mluvit. Zapnutí nahrávky jí přesto trochu znervóznilo. Druhá respondentka Ema mě společně se synem navštívila u mě doma, byla velmi otevřená a cizí prostředí ani nahrávání rozhovoru jí žádným způsobem nezervóznilo. S další respondentkou Lenkou jsem se z časových důvodů sešla, oproti původnímu plánu, u mě doma. Lenka byla velmi sdílná a na nahrávání také nebrala zřetel. S Terezou jsme se sešla v jejím podniku. Prostředí bylo více rušné než ta předchozí, což mělo na rozhovor do jisté míry vliv, jelikož nás občas někdo vyrušil. Tím se trochu vytrácela plynulost rozhovoru. Tereza byla ochotná mi sdělit vše, co jsem potřebovala, ale bylo na ní vidět, že si ráda sřeží své soukromí a její odpovědi byly spíše stručné. Pátou respondentkou byla Zuzana, kterou jsem navštívila v její práci. Z důvodu, že jí volal vedoucí, jsme na chvíli rozhovor musely přerušit, což opět trochu narušilo plynulost a návaznost. Na Zuzaně bylo vidět, že jí nahrávání rozhovoru znervózňuje. Dokonce mi některé informace sdělila až poté, co jsem nahrávání vypnula. Mojí poslední respondentkou byla Jitka, se kterou jsem se sešla během doby, kdy její dcery byly na gymnastice. Jelikož bylo hezké počasí, tak jsme se domluvily, že se posadíme venku nedaleko tělocvičny, kde kroužek probíhal. Z počátku jsem se bála, že nás budou rušit zvuky z okolí a nahrávka, tak nebude slyšet. Naštěstí to se nestalo a nakonec bylo prostředí spíše plusem. Jitku nahrávání nikterak neovlivnilo a byla velmi otevřená, což bylo do jisté míry ovlivněno neformálním prostředím, které bylo pro obě z nás neutrální. Doplnující rozhovor s Kristýnou proběh ve zkrácené verzi u ní doma a nebyl, jak už jsem uvedla výše zaznamenán, jelikož slouží pouze k dokreslení situace. Jak můžeme vidět, na respondentky mělo značný vliv prostředí, ve kterém se rozhovor odehrával. Z tohoto důvodu se v budoucnu při uskutečňování rozhovorů budu snažit vybrat pro rozhovor pokud možno, co nejvíce neutrální a klidné prostředí.

2.3 Metody analýzy

Následně jsem rozhovory analyzovala. Poté, co jsem uskutečnila rozhovory, jsem jednotlivé nahrávky (audio záznamy) přepisovala, pro jejich snadnější analýzu. Proto, abych zachovala anonymitu respondentek, změnila jsem v rámci přepisu jejich skutečná jména na fiktivní a stejně tak jména jejich dětí. Jednotlivé respondentky a děti jsem tedy pojmenovávala smyšlenými křestními jmény. Rozhovory jsem přepisovala doslovně, vynechávala jsem pouze části, které se nikterak nedotýkaly tématu. Úryvky, které jsem použila v této práci, jsem přepsala do spisovné češtiny. Použitím induktivní logiky jsem nacházela pravidelnosti, které se mezi jednotlivými výpověďmi nachází [Disman 2000: 287–289]. Následně jsem utvořila kódy, dle nichž jsem rodiče členila do jednotlivých skupin.

2.4 Omezení zvolených metod a dat

Můj zvolený design výzkumu má však jisté nedostatky, kterých si jsem vědoma. Také v rozhovorech jsem se setkala s několika omezeními a určitými limity. Jeden z nich se mi jeví u metody snowball sampling, jelikož mým cílem je postihnout, co nejrozmanitější spektrum respondentů. Zde by mohl nastat problém, že bych dostala kontakty na respondenty ze stejných sociálních vrstev, což je pro mě nežádoucí. Z tohoto důvodu jsem se pokusila sehnat tři respondentky s odlišných sociálních vrstev a teprve poté jsem použila metodu nabalování. Dále se obávám retrospektivní části rozhovoru, jelikož mým původním záměrem bylo dělat rozhovory s rodiči, jejichž děti budou do škol nastupovat až v září 2017². Z toho důvodu si myslím, že některé respondentky byly ovlivněné současností a neodpovídaly tedy stejně, jakoby odpovídaly přibližně před rokem, než se uskutečnily zápisy do jednotlivých škol. Mým dalším omezením bylo, že se mi nepodařilo zjistit, jaký je skutečný sociální status rodiny za pomoci otázek týkajících se zaměstnání rodičů a volnočasových aktivit rodiny. Některým rodičům byly otázky tohoto typu nepříjemné, a proto jsem nakonec otázky například ohledně zaměstnání, pokud mi to neřekli oni sami u některé z obecnějších otázek, vynechala a informaci dohledala pomocí internetu či známých.

² Mé plány se změnily, jelikož došlo k posunu termínu zápisů na duben.

3 Teoretická východiska

V této části práce představím jednotlivá teoretická východiska, ze kterých moje práce vychází. Nejprve se budu věnovat rodičům jakožto aktérům vzdělávací politiky a budu se snažit vysvětlit jejich možnosti vlivu na vzdělávací dráhu jejich dětí, ale také na podobu vzdělávacího systému. V druhé části této kapitoly ukáži, jaké existují nerovnosti ve vzdělávání nejen v České republice. Popíši, jaké faktory ovlivňují přístup jedince ke vzdělávání. Na závěr představím výzkumy a studie, které byly v oblasti volby škol rodiči již uskutečněny.

3.1 Rodiče jako aktéři vzdělávací politiky

V této kapitole vysvětlím, jak významnou roli v našich životech hrají rodiče a jaké jsou jejich možnosti vlivu na vzdělávací politiku. Rodina je místem, kde se utváří osobnost dítěte a dochází zde k prvním fázím jeho socializace. Děti jsou ve svém životě zejména zpočátku ovlivněny svými rodiči [Havlík, Kořa 2011: 67]. „Rodina je skupina osob spojených příbuzenským vztahem, jejichž dospělí členové a členky na sebe berou zodpovědnost za děti“ [Giddens 2013: 308–309]. Ovšem rodiče jakožto aktéři veřejné politiky, přestože zejména na počátku hrají klíčovou roli při výběru škol pro své děti, pro které je většinou první třída počátečním krokem k jejich vzdělání, jsou často opomíjeni [Rudolfová a kol. 2015: 1–2].

Pro dítě je příchod do školy něčím novým v jeho životě. Jedná se o fázi socializace dítěte, při které vstupuje do pro něj zatím nepoznaných rolí, ať už vůči škole či kolektivu jeho spolužáků. Dítě získává řadu nových hodnot, ale také povinností a v jeho životě se objeví i jiné autority než jeho rodiče [Havlík, Kořa 2011: 52]. Tento fakt staví také rodiče do nové pozice, jelikož škola přebírá některé funkce, které byly doposud ponechány pouze na rodině [Havlík, Kořa 2011: 73]. Dochází ke vzájemnému propojování a překrývání rodinných a školních funkcí, které však nemusí být ve vzájemné shodě. [Havlík, Kořa 2011: 75]. Velkou část dne je žák ve třídě se spolužáky stejného věku a dochází tu k tzv. „vrstevnické socializaci“ [Možný 2006: 164]. Nejedná se tedy již pouze o rodinnou socializaci, ale vznikají nové společenské vztahy [Havlík, Kořa 2011: 65].

Právo zvolit základní školu pro své dítě je ponecháno od 90. let rodičům. Rodič může zvolit pro své dítě jím preferovanou školu a své rozhodnutí v průběhu povinné

školní docházky může změnit [Strouhal, Štěch 2016: 197]. Rodiče mají vůči dětem a také vůči společnosti povinnosti. Jednou z nich je zajistit svým dětem přístup ke vzdělávání [Havlík, Kořa 2011: 73]. Nemají však vliv pouze na vzdělávací dráhu svých dětí, ale také na samotný vzdělávací systém a to za pomoci svého vlivu na konkrétní školy [Rudolfová a kol. 2015: 1]. Přestože jsou rodiče důležitými aktéry vzdělávací politiky, svůj vliv téměř neuplatňují organizovaně. Na vzdělávací systém působí zejména prostřednictvím stížností na konkrétní problémy, které se týkají zejména jejich vlastních dětí [Kalous a kol. 2007 48–49].

Vliv rodičů na vzdělávací systém lze rozdělit dvěma způsoby a to na volbu (school/education choice) a hlas (paternal voice) [Rudolfová a kol. 2015: 1–2]. Volbou je myšleno to, že právě rodiče mají právo volby při výběru škol, v některých případech dokonce pedagogů pro své děti. Mají právo své rozhodnutí změnit a dítě případně přesunout do jiné školy [tamtéž]. Někteří rodiče jsou limitováni svými finančními možnostmi, dostupností škol či nabídkou škol, a to zejména v menších městech. Rodiny žijící v menších městech nemají tak velkou škálu možností a alternativ při výběru základních škol pro své děti [Rudolfová a kol. 2015 2–4]. Výběr může být omezený také spádovostí, která je určena zákonem, o které se zmíním více později. Hlas rodičů naopak vyjadřuje jejich názory, postoje a preference, ať už konkrétně na vzdělávání jejich dětí, jednotlivé školy nebo obecně na vzdělávání jako takové [Rudolfová a kol. 2015: 1–4].

V České republice díky různorodosti škol mají rodiče poměrně velkou škálu možností výběru základních škol, která je, jak už bylo řečeno výše, z části omezena jejich socioekonomickým statutem, místem bydliště a také při silnějších populačních ročnících kapacitou škol. Jednotliví rodiče tvoří velmi odlišné skupiny, které mají různé preference a očekávání od vzdělávacího systému. Důležitým prvkem utváření a vlivu rodičů na vzdělávací systém je komunikace se školou či pedagogy. Prostřednictvím předávání informací mezi těmito aktéry vzdělávací politiky dochází k jejímu spoluutváření [Rudolfová a kol. 2015: 6].

Existují dva způsoby, jak je uskutečňována komunikace, a to na individuální úrovni (komunikace s pedagogy) nebo kolektivní úrovni (školní rady a rodičovská sdružení). Obvyklejší je individuální úroveň komunikace s pedagogy, která probíhá prostřednictvím třídních schůzek či sjednáním konzultace [Rudolfová a kol. 2015: 9–10]. To může být způsobeno tím, že jejich vliv je větší, pokud je uskutečňován na individuální úrovni [Kalous a kol. 2007: 51]. Při komunikaci se školou na kolektivní

úrovni rodiče uplatňují své názory pomocí různých sdružení a organizací, jako jsou školské rady, sdružení rodičů a přátel školy a jiné, přičemž existence školské rady je na každé škole povinná a měla by zaručit možnost podílet se na fungování školy nejen rodičům, ale například také plnoletým studentům [Zákon č. 562/2004 Sb., § 167 odst. 1]. Funkční období školské rady jsou tři roky [Zákon č. 562/2004 Sb., § 167 odst. 6]. Prostřednictvím školní rady mají nejen rodiče poměrně velké možnosti ovlivnit dění na škole [Rudolfová a kol. 2015: 9–10]. Ovšem existuje i řada případů, kdy na škole funguje školní rada pouze na formální bázi [Sliwka, Instance 2006: 30]. Dalším problémem je, že rodiče často nemají tak velké množství informací, aby reálné dění na škole mohli nějakým způsobem ovlivnit [Kalous a kol. 2007: 51].

Znám je také koncept rolí rodičů vůči škole, který jejich vztah dělí na vztah klienta a občana. Klientským vztahem je myšleno nepřímé působení rodičů na vzdělávací systém prostřednictvím volby školy pro jejich děti a souvisí tedy s volbou neboli „*school choice*“. Rodiče nejlépe vědí, co vyhovuje jejich dětem a podle získaných informací o školách následně hledají tu nejvhodnější. Za výsledky žáků je rodičům poté zodpovědná škola. Zde se předpokládá, že školy o jednotlivé žáky stojí a existuje tu určitý způsob soupeření o to, kterou školu bude žák navštěvovat. To vede ke zkvalitnění na jedné straně samotných škol a na straně druhé také vzdělávacího programu. Existují zde však také pochybnosti o pozitivním pojetí rodiče jako klienta. Nejvíce je poukazováno na opomíjení socioekonomického statusu rodin a s tím související dostupnost informací o kvalitě jednotlivých základních škol. [Rudolfová a kol. 2015: 3]. Občanský někdy také nazývaný partnerský vztah je naopak spojen s hlasem „*parental voice*“ a jde tady o názory rodičů na vzdělávání. Jde o vzájemnou zodpovědnost mezi jednotlivými aktéry vzdělávací politiky, ať už se jedná konkrétně o politiku ve vztahu k rodičům či učitelům nebo naopak. Cílem všech aktérů je uskutečňovat takové změny, které povedou ke zkvalitnění [Rudolfová a kol. 2015: 5].

Rodiče dětí nemají vliv pouze na výběr prvních tříd, ale podílí se i na určování budoucí vzdělávací dráhy svých dětí. Nemluvíme pouze o výběru dalšího stupně vzdělávání, tedy o středních školách, jelikož český vzdělávací systém umožňuje řadu různých alternativ plnění povinné školní docházky. Pokud dítě splní požadavky pro přijetí, může přestoupit na školu, která se zaměřuje na určitý předmět nebo například začít navštěvovat osmileté gymnázium [Rudolfová a kol. 2015: 7–8].

Rodiče mají také různorodé postoje a názory na to, jakým způsobem by měl vypadat kvalitní vzdělávací systém, potažmo škola [Rudolfová a kol. 2015: 11].

Neshodují se ani na tom, jakým směrem by se měly ubírat změny ve vzdělávání a pokud o nějakou změnu usilují většinou pouze na krátkodobé bázi. Z tohoto důvodů je pro ně těžké prosadit své názory kolektivně [Kalous a kol. 2007: 51]. S nástupem dětí do školy souvisí také fakt, že škola přebírá určité role a to zejména vzdělávací, ale také výchovné, které byly doposud ponechány zejména na rodině. S povinnou školní docházkou dětí nastávají pro celou rodinu jisté změny, například musejí škole přizpůsobit svůj časový harmonogram. Pro rodiče jsou studijní výsledky jejich dětí důležité a často se stávají jedním z nejvíce diskutovaných témat rodiny [Havlík, Kořa 2011: 74–75]. Obecně je pro rodiče kvalita vzdělání jejich dětí podstatná, od školy očekávají, že žáky dobře připraví na přijímací zkoušky pro další stupně jejich vzdělávání a oni si odnesou podrobné znalosti, pokud možno z co nejvíce oborů. Chtějí, aby škola na děti měla i výchovný vliv a naučila je odpovědnosti, poctivosti, fungování v kolektivu a správnému životnímu stylu. Od školy vyžadují také kvalitní pedagogický sbor [Rudolfová a kol. 2015: 11].

3.2 Nerovnosti ve vzdělávání

V kapitole 3.1 jsme si ukázali, jak velký je vliv rodičů na budoucí životní dráhu jedince. Výše jsem také zmínila, že výběr škol je ovlivněn socioekonomickým statutem rodin. Tedy, že se liší strategie rodičů s odlišným statutem při rozhodování o volbě školy. V této kapitole se zaměřím na to, jaké existují nerovnosti ve vzdělávání a jak ovlivňují budoucí vzdělávací dráhu jedinců.

Velmi diskutovaným problémem dnešní společnosti je provázanost mezi vzděláním a sociálními nerovnostmi [Giddens 2013: 760]. Ačkoli kvalitu života můžeme posuzovat podle řady odlišných kritérií, za jedno z nich můžeme považovat právě přístup ke vzdělávání [Giddens 2013: 491]. Na šance ve vzdělávání jedinců má vliv tedy celá řada faktorů, ať už se jedná o pohlaví, kulturní rozdíly, životní podmínky či sociální stratifikaci [Havlík, Kořa 2011: 88]. Příslušnost do určité sociální třídy ovlivňuje náš přístup ke kvalitnímu vzdělání, který úzce souvisí s následnou pracovní pozicí [Giddens 2013: 433]. Zejména v české společnosti získání dobře placeného pracovního místa je závislé na dosaženém vzdělání [Matějů a kol. 2010: 13]. Škola jakožto výchovná instituce, se snaží potlačovat některé kulturní rozdíly a do jisté míry ovlivňuje postoje dětí [Havlík, Kořa 2011: 89].

Řada teorií se snaží objasnit, z jakých důvodů dochází k předávání vzdělávacích predispozic mezi rodiči a jejich dětmi. Jedna z teorií poukazuje na vliv dědičnosti, který ovlivňuje například na náš intelekt. Další teorie poukazují na nevyvratitelné působení ekonomických a sociálních faktorů. Zde se ale musíme pozastavit nad tím, co ovlivňuje jejich vznik. Teorie poukazují na různé vlivy [Matějů a kol. 2010: 40].

Na jedné straně tedy stojí vliv socializace a prostředí [Matějů a kol. 2010: 40]. Zázemí a podmínky dítěte mohou ovlivňovat jeho studijní výsledky. Zájem a podpora rodičů má pozitivní dopad na přístup dítěte k učení [Možný 2006: 103]. Na straně druhé stojí ekonomické možnosti rodiny, a získaný kulturní kapitál, které mají velký vliv na vzdělávací dráhu dítěte. Pečlivější a více informovaní o vzdělávacím systému a škole bývají zpravidla rodiče s lepším socioekonomickým statusem. Na jedné straně mají lepší finanční prostředky a nevádí jim vyvinout ani více úsilí k tomu, aby jejich dítě mohlo navštěvovat školu, která je podle jejich mínění tou nejlepší a nejvhodnější pro jejich děti. [Rudolfová a kol. 2015: 4]. Na rozdíl od toho pro rodiče s nižším socioekonomickým statusem je důležité, aby se škola nacházela, co nejbližší od domova, od školy mají nevyjasněná očekávání a nestarají se ani o to, co jejich děti ve škole baví. [Katrňák 2004: 101–103].

Mezi jednotlivými rodinami se liší také jejich postoje ke vzdělávání v závislosti na jejich profesi či třídní příslušnosti [Havlík, Kořa 2011: 88]. Rodiče z různých socioekonomických vrstev kladou na své děti rozdílné požadavky, které závisí na tom, jak oni sami chápou roli školy ve svých životech a mají-li již děti sourozence [Havlík, Kořa 2011: 75]. Velkým pozitivem pro rodiče s vyšším socioekonomickým statusem je fakt, že se mohou lépe vyznat ve vzdělávacím systému a ujasnit si tak svá očekávání [Altruchter at al. 2011: 231–232]. Oproti tomu rodiče s nižším socioekonomickým statusem mají pocit, že škola jim ručí za vzdělání dětí a o to jakým způsobem výuka probíhá, se spíše nezajímají [Katrňák 2004: 11]. Nekladou velký důraz na to, aby jejich děti ve škole měly dobrý prospěch. Nemyslí si, že jejich děti dosáhnou vyššího vzdělání, než získali oni sami [Katrňák 2004: 97]. Na druhou stranu zejména rodiče z nižších sociálních skupin vnímají vzdělávací systém spíše jako spravedlivý. Říkají, že jsou zde jasně vymezená pravidla a je předem známo, co by měl žák zvládnout. Zásahů a změn ve vzdělávacím systému se do jisté míry bojí [Kalous a kol 2007: 49–50].

Závislost na finančních prostředcích můžeme vidět i v prostředí, ve kterém dítě vyrůstá. Místo bydliště má na jedné straně vliv na kolektiv, ve kterém tráví dítě čas

a na straně druhé také na dostupnost kvalitních vzdělávacích institucí v okolí [Možný 2006: 104]. Do těchto škol většinou tedy chodí děti ze stejného socioekonomického prostředí, přičemž spolužáci mají vliv na podmínky a průběh výuky a tím pádem i na vzdělávací výsledky jednotlivých žáků [Kristen 2008: 495–496]. Školní úspěšnost dítěte souvisí také s výše zmiňovaným kulturním kapitálem, který dítě získá od své rodiny. Každá rodina poskytne dítěti rozdílnou školní přípravu, která může ovlivnit nejen jeho počátky školní docházky [Havlík, Kořa 2011: 76]. Dobré finanční prostředky umožňují rodičům zaplatit svým dětem jistý druh vzdělání, který může vést k získání vysokého kulturního kapitálu [Giddens 2013: 423]. Děti z těchto rodin mají tudíž větší předpoklady na dosažení lepšího vzdělání a to zejména z důvodu, že v tomto věku se utváří jejich přístup k budoucímu vzdělávání. Z těchto důvodů dochází k zvětšování rozdílu přístupu a možností ke vzdělávání [Rudolfová a kol. 2015: 4].

Nerovnosti ve vzdělávání se kupříkladu projevují u studentů, kteří navštěvují víceletá gymnázia. Studenti těchto škol pocházejí nejčastěji s rodin s vyšším socioekonomickým kapitálem, přesto že primárním cílem těchto škol by měl být rozvoj nejvíce talentovaných žáků. [Rudolfová a kol. 2015: 8]. Velké rozdíly v možnostech rodinného rozpočtu se posléze také projevují po ukončení základního vzdělání, tedy při volbě střední školy [Havlík, Kořa 2011: 31]. Rodiče často hledají střední školu, která se nachází v dojezdové vzdálenosti od místa bydliště, aby nemuseli vynakládat finanční prostředky na bydlení na internátu a další s tím spojené náklady. Ekonomické možnosti rodiny se projevují zejména v dlouhodobé vzdělávací dráze dětí. [Havlík, Kořa 2011: 88].

Výše byly zmíněny teorie a výzkumy ukazující, že nejde pouze o finanční nerovnosti mezi jednotlivými rodinami, ale roli tu hraje i dědičnost. Děti rodičů, kteří dosáhli vyššího vzdělání, mají díky svým genetickým predispozicím lepší šance, že i oni dosáhnou vyššího vzdělání [Rudolfová a kol. 2015: 5]. Existuje souvislost s dosaženým vzděláním rodičů, jejich povoláním a tím jaké šance mají jejich děti na dosažení stupně a kvality vzdělání [Havlík, Kořa 2011: 78]. Vyšší vzdělání následně ve většině případů přispívá k nalezení povolání s lepším platovým ohodnocením [Havlík, Kořa 2011: 32]. Na druhé straně, v současnosti získání vzdělání souvisí i s osobními schopnostmi jedince, jeho touhou po vzdělání a snahou dosáhnout cílů, které si sám vytyčil [Katrňák 2004: 21]. Ovšem tyto faktory jsou ovlivněny prostředím, ve kterém dítě vyrůstá [Rudolfová a kol. 2015: 5]. Nesmíme také opomenout možnost sociální mobility, se kterou má čím dál tím více lidí svou osobní zkušenost. Přesto se většina

děti zásadním způsobem neodchýlí od úrovně vzdělání svých rodičů [Giddens 2013: 428, 434–436]. Příčinu však nenalezneme v tom, že by děti rodičů s lepším sociálním postavením měly více talentu, ale od počátku je na ně tímto způsobem nahlíženo [Katrňák 2004: 24]. Za pomoci vzdělání můžeme dle moderních společností překonávat nerovnosti [Kopecký in Kalous 2006 –1: 81]. Vzestupná mobilita může mít tedy souvislost právě se ziskem vyššího vzdělání [Giddens 2013: 428, 434–436]. V České republice zůstává problémem nelehký posun z jedné třídy do druhé [Matějů a kol. 2010: 298]. Výzkumy však ukazují, že nerovnosti ve vzdělávání se projevují zejména v terciálním vzdělávání, tedy na univerzitách a vysokých školách [Matějů a kol. 2003: 23–26].

Problém nerovnosti ve vzdělávání se ovšem netýká pouze České republiky. Naopak u nás byl tento typ nerovností v minulosti značně potlačen vlivem tehdejšího režimu [Katrňák 2004. 25]. Tento fenomén se začal více projevovat a zkoumat po roce 1989 nejen v České republice, ale i v dalších postkomunistických zemích. [Matějů a kol. 2003: 23]. S problémem nerovností ve vzdělávání se dlouhodobě potýkají například Spojené království či Spojené státy americké, kde se volby rodičů také liší podle sociálních vrstev. Britská studie *School performance and parental choice of school: secondary data analysis* ukázala, že vzdělávací reforma z roku 1988 způsobila, že se na prestižní školy dostávají děti z vyšších sociálních tříd. Zjistili, že děti, které mají nárok na příspěvky na školní stravování, navštěvují méně kvalitní školy. Rodiče jsou při výběru škol limitováni svým rozpočtem. Ekonomové určili tři odlišné důvody, proč se liší volby rodičů při výběru škol mezi sociálními třídami. Prvním z důvodů je omezený rozpočet, který je spojen s náklady na koupi domu v blízkosti dobré školy či na nákladech na dopravu do škol apod. Dalším důvodem jsou různorodé představy o tom, co představuje kvalitní vzdělávání. Třetím důvodem je pak lepší přístup lidí s vyšším socioekonomickým statusem k získávání informací o školách. [Allen a kol. 2014: 12–19].

3.3 Studie a práce zabývající se rodičovskými strategiemi a výběrem základních škol

V této části práce se zaměřím na relevantnost výběru svého tématu, ukáži některé práce a výzkumy, které byly v oblasti rodičovské strategie již provedeny. Nejprve charakterizují bakalářskou práci Veroniky Pavlovské „*Rodiče jako aktér vzdělávací politiky: Rodičovské strategie ovlivňování vzdělávací dráhy dětí v Praze.*“, která je mojí

práci svým tématem nejbližší. Z důvodu, že právě tato práce mě ovlivnila při výběru tématu mé bakalářské práce a do jisté míry se pokouším na její práci navázat a to zejména v 8. kapitole. Tato kapitola se zabývá odlišnými strategiemi rodičů z velkých a malých měst, dále pak proměnou názoru v čase.

Veronika Pavlovská rozdělila rodiče (matky) do dvou skupin, a to na spíše pasivní, nekomunikativní a aktivní při výběru škol. První z nich charakterizovala jako skupinu, která má: „neujasněné názory na roli a funkci školy a její podobu a fungování“ [Pavlovská 2010:43]. U této skupiny jsou hlavním přísunem informací o jednotlivých školách sociální sítě. Nesnaží se do chodu školy žádným způsobem zasahovat a nemají ani pocit, že by měly. Druhou skupinu rodičů tvoří ti, kteří mají jasno v tom, jak by měly školy vypadat, fungovat a vědí také, co od škol očekávají. Někteří z nich nemají problém dát své děti do vzdálenější školy od jejich bydliště [Pavlovská 2010:43–45].

Dle mých předpokladů bude v malých městech, kde není tolik možností výběru, hrát vzdálenost bydliště od školy, ještě mnohem větší roli. Autorka sice poukazuje na to, že její respondentky školy nevybíraly bez rozvahy jen podle spádovosti. Přesto říká, že u většiny respondentek rozhodovala ve velké míře vzdálenost škol od bydliště a poté teprve posuzovaly další kritéria výběru, jako například kvalitního třídního učitele. [Pavlovská 2010:35]. Mým cílem je tedy zjistit, jak se liší strategie pražských respondentek před 10 lety, oproti těm, které měly vrchlabské respondentky v minulém roce. Pokusím se také odhalit možné příčiny těchto rozdílů.

Další bakalářská práce zabývající se strategiemi rodičů ohledně výběru škol, která v průběhu minulých let (2016) byla napsaná, se nazývá „*Inovativní škola pohledem rodičů: případová studie Scioškoly*“ a jejím autorem je Petr Havlíček. Na rozdíl od výše zmíněné práce se nezabývá výběrem běžných základních škol, ale soustředí se na inovativní typy škol a důvody, proč si právě tento typ škol rodiče volí. Autor se konkrétně zaměřil na Scioškoly, které u nás vznikly poměrně nedávno a zájem rodičů o tento druh škol se zvyšuje [Havlíček 2016: 2].

Havlíček ve své analýze vychází z rozhovorů se dvěma druhy respondentů. Jedni mají děti, které nastupují do prvních tříd. Strategie těchto rodičů byly ovlivněny v případě, že již měli starší dítě, právě z nespokojenosti s jimi prvně zvolenou školou. Respondentky poukázaly na problém týkající se komunikace s učiteli. Druhým typem respondentek, byly ty, které se rozhodly přemístit děti z jiné školy. Někteří rodiče, k tomuto rozhodnutí vedla změna třídního učitele, s jehož stylem výuky nebyli spojeni.

Téměř všichni rodiče se aktivně zajímali o vzdělávací systém a jeho podobu [Havlíček 2016: 20–21].

V roce 2011 se strategiemi rodičů zabývala ve své bakalářské práci „*Kam do školy? Proces umísťování dítěte s postižením do základního vzdělávání*“ také Jitka Rudolfová. Její práce se zabývá strategiemi rodičů tělesně postižených dětí. Tito rodiče mají dvě možnosti výběru, jednak mohou své dítě umístit do běžných základních škol nebo do škol speciálních [Rudolfová 2011: 3]. Proto, aby autorka mohla lépe objasnit důvody výběru škol, vytvořila „vzájemně se ovlivňující kruh“ se třemi faktory: „postoji a přáními rodičů, vyjednáváním s SPC³ a vyjednáváním se školou“ [Rudolfová 2011: 47–49]. Na závěr Rudolfová uvádí, že na volbu mají jednak vliv představy o vzdělávací dráze dětí, ale může se jednat jen o souhrn různých událostí, které ji ovlivní [Rudolfová 2011: 53].

Strategiemi rodičů při volbě školy se nezabývají pouze bakalářské práce. Výzkum z roku 2009 provedený agenturou STEM/MARK s názvem „*Sociologický výzkum zaměřený na analýzu struktury postojů a očekávání veřejnosti k oblasti školství, výchovy a vzdělávání - Část 2. Postoje rodičů a žáků ke vzdělávání*“ ukázal, že větší část rodičů umístila děti do nejbližší školy a jiná kritéria nebere v potaz. Rodiče, kteří se nerozhodovali pouze na základě spádovosti, volili školy na základě doporučení a pověsti. Pouze malá část z nich osobně školu navštívila či se zajímala o podobu jejího vzdělávacího systému. Tito rodiče se zajímali o přístup učitelů, o obtížnost školy, atraktivnost výuky a také o třídní kolektiv. [STEM/MARK 2009: 12–13].

Rodiče v tomto výzkumu chápali vzdělávání svých dětí, jako velmi důležitou životní hodnotu [STEM/MARK 2009: 9]. Velké rozdíly oproti době, kdy rodiče sami navštěvovali základní školu, spatřovali v materiální vybavenosti a možnosti projevit svůj názor. Na druhou stranu jako negativní viděli vysokou míru nekázně žáků [STEM/MARK 2009: 8]. Tento výzkum však proběhl před 8 lety a navíc respondenty byli rodiče, jejichž děti navštěvovaly 9. třídy. Z toho vyplývá, že tito rodiče volby základní školy provedli před více jak patnácti lety a v postojích rodičů v průběhu let mohlo dojít ke změně.

V zahraničí se studiem volby škol rodiči zabývala práce „*School Choice Attributes: Positioning a Private School*“ jejímiž autory jsou R. Stephen Parker, Sherry Cook a Charles E. Pettijohn. Kvantitativní studie vznikla právě proto, aby určila faktory,

³ Speciální pedagogické centrum

podle nichž si rodiče vybírají ve Spojených státech amerických mezi veřejnými a soukromými školami. Autoři poukazují na fakt, že pokud chtějí soukromé placené školy přilákat nové studenty, musí jim nabídnout něco navíc oproti školám státním. Výzkumu se účastnilo více než 300 rodičů, kteří určovali důležitost jedenácti kritérií ve vzdělávání a odpovídali na několik otevřených otázek [Parker a kol. 2007: 21–22]. Nejdůležitějšími faktory se pak ukázala tato kritéria: kvalitní pedagogové, existence přípravného kurzu na vysoké školy, placení školného dále pak atmosféru či pověst školy [Parker a kol. 2007: 27–28].

Další zahraniční studie Elizabeth Lawrence a Stefanie Mollborn s názvem „*Parents Shaping Children’s Education: School Selection in the United States*“ se zabývá tím, jestli rodiče využívají možnost výběru mateřských škol ve Spojených státech amerických. Autorky poukazují na rozdíly ve výběru soukromých a veřejných škol mezi zástupci odlišných sociálních vrstev. Ukazují, že velká část rodičů, zejména s menšími finančními prostředky si informace o jednotlivých školách nehledala a místo svého bydliště nevybírali podle toho, jaké školy se nacházejí v jeho okolí. [Lawrence, Mollborn 2014: 22–29]. Výzkum ukázal, že rodiče se snaží zlepšit šance svých dětí na kvalitní vzdělání, ovšem musí brát v potaz například své finanční možnosti. Děti z lépe situovaných rodin navštěvují spíše soukromé mateřské školy [Lawrence, Mollborn 2014: 29–33].

Studiem strategií rodičů se zabývají také německé studie a výzkumy. Jednou z nich je *Choice as Rule, Exception and Coincidence: Parents’ Understandings of Catchment Areas in Berlin*, která konkrétně zkoumá situaci v jedné z částí Berlína. Zabývá se tím, jakým způsobem si rodiče vykládají znění zákonů týkajících se vzdělávání, zejména zápisů do základních škol. Dále se snaží odhalit, jaké strategie rodiče volí při výběru zápisu dětí do škol. Studie ukázala, že rodiče si zákony vykládají svým vlastním způsobem, ale jsou schopni si své volby na základě těchto interpretací obhájit a zdůvodnit. Poukazuje na rozdílné přístupy ke vzdělávání dětí z odlišných sociálních vrstev a tedy, že na výběr školy má vliv rodina dítěte. V souvislosti s tím studie popisuje, jakým způsobem funguje vzdělávací systém v Německu [Noreisch 2007: 1307–1328].

Další německou studii je *Primary School Choice and Ethnic School Segregation in German Elementary Schools* vypracovala Cornelia Kristen. Tato práce se zabývá etnickou segregací na základních školách v Německu. Konkrétně zkoumá volbu rodin s německým a tureckým původem. Zaměřuje se na možné alternativy, na jejich

hodnocení a přístup k nim. Studie ukazuje, že děti s tureckým původem mají větší pravděpodobnost navštěvovat třídu, kde bude větší počet cizinců, což právě přispívá k etnické segregaci ve třídách. Volba školy je ovlivněna tím, že rodiče tureckého původu často nevědí o svých možnostech volby, jelikož se nevyznají ve vzdělávacím systému a zvažují tak pouze jednu variantu. Studie ukázala, že rodiče mají jednak rozdílný přístup k informacím, odlišně vnímají alternativy škol, anebo dokonce dochází k diskriminaci ze strany vedení škol [Kristen 2008: 495–508].

Můžeme vidět, že studiem rodičů jakožto aktérů vzdělávací politiky se zabývají také výzkumy a studie ve Spojených státech amerických či v Německu. Situace v USA se od té naší liší v tom, že zde existuje velké množství soukromých základních a mateřských škol, a to nejen ve velkých městech, přičemž se klade větší důraz již na výběr mateřských škol. Můžeme ovšem vidět, že strategie rodičů ve Spojených státech amerických se od českých strategií neliší a rodiče při výběru školy dbají na velmi podobná kritéria, jako například na kvalitní pedagogiky. Studie ukázaly, že v USA hrají velkou roli sociální nerovnosti s ohledem na velký počet škol, ve kterých se platí školné. Situace v Německu je nám o něco bližší, jak můžeme vidět z výše uvedených studií. Přesto se u nás nesetkáváme v takové míře s etnickou segregací na školách.

4 **Vzdělávací systém České republiky**

Tato kapitola poslouží k lepšímu pochopení současných možností rodičů při volbě škol v ČR. Nejprve popíši význam a vývoj povinné školní docházky v České republice a s tím související povinnosti rodičů, potažmo jejich dětí. V další části se zaměřím na podobu primárního vzdělávání v ČR. Budu se snažit zjistit, jaké odlišnosti mezi základními školami umožňuje současný vzdělávací systém a to zejména za pomoci vzdělávacích dokumentů ČR. Nakonec se podívám na problematiku spádovosti dětí do základních škol.

4.1 Povinná školní docházka

Nikdo z nás nemůže popřít fakt, že vzdělání je pro náš život velmi důležité a užitečné pro náš život [Giddens 2013: 761]. V kapitole 3.1 jsme mluvili o tom, že rodiče mají právo vybrat svému dítěti školu na základě svých vlastních preferencí. Rodič má ovšem určité povinnosti, které na základě zákona musí dodržovat. Jednou z těchto povinností je, že zákonný zástupce je povinen své dítě, které k poslednímu srpnovému dni dosáhne věku 6 let, přihlásit do základní školy. [Zákon č. 562/2004 Sb., § 36 odst. 3]. Musí tak učinit v dubnu ve stejném kalendářním roce, ve kterém má dítě nastoupit do první třídy [Zákon č. 562/2004 Sb., § 36 odst. 4]. V České republice je doba povinné školní docházky stavena na 9 let [Zákon č. 562/2004 Sb., § 36 odst. 1]. Povinnou školní docházku lze odložit o jeden školní rok, přičemž rozhodnutí o povolení odkladu je ponecháno na řediteli školy [MŠMT 2005: 6]. Právě postupné zavádění povinné školní docházky zapříčinilo, že děti přestaly být v brzkém věku součástí pracovního procesu. Zůstávají déle dětmi a jejich povinností se stalo navštěvovat do určitého věku školu. Bohužel v některých státech světa není navštěvování školy samozřejmostí a i malé děti zde pracují, aby uživily svou rodinu [Havlík, Kořa 2011: 50,75]. Nevzdělanost v těchto zemích také souvisí se špatnou školní infrastrukturou [Giddens 2013: 496]. Vzdělání je důležité nejen pro samotné rodiny případně jedince, ale také pro ekonomický rozvoj státu [Giddens 2013: 496]. Dosažení vzdělání se stalo jedním z klíčových faktorů pro určení, zdali jsme v našem životě úspěšní [Matějů a kol. 2003: 28].

4.1.1 Změna v povinné školní docházce

V této části se podíváme na to, k jakým změnám ohledně povinné školní docházky v průběhu let, zejména po změně režimu v České republice došlo. Prvotní změny ve školství nastaly, když si odpovědnost za školství v roce 1770 převzal od církve do svých rukou stát. Po té v roce 1774 byla Marií Terezií vyhlášena povinná školní docházka od 6 do 12 let dítěte [Kasper, Kasperová 2008: 84–85].

Nás bude ale spíše zajímat, k jakým změnám v oblasti primárního vzdělávání v České republice začalo docházet po roce 1989, v souvislosti s proměnami v oblasti politické a ekonomické sféry, ale i ve společnosti. Snahou bylo vytvořit vzdělávací systém, který by jednak splňoval tradice českého vzdělávání, ale zároveň splňoval moderní trendy dnešní doby. Reforma trvala téměř deset let, jelikož zde existovala řada nesnází a to zejména neujasněnost toho, jakou by měl mít vzdělávací systém České republiky podobu, tedy chyběla jistá jednotnost [Spilková a kol. 2005: 9, 15]. Došlo k uvolňování centrálně řízeného vzdělávání [Spilková a kol. 2005: 108]. Vznik soukromých a církevních škol umožnila novela školského zákona z roku 1990, která umožnila vytvořit těmto školám jejich individuální vzdělávací programy. Na rozdíl od toho státní základní školy své upravené vlastní osnovy mohli začít využívat až v roce 1991/1992 [Spilková a kol. 2005: 117].

V této době byl vytvořen velký počet expertních studií a vzdělávacích dokumentů ČR, které se snažily o provázanost vnitřní a vnější reformy školství. Například vznikla evaluační studie „*Rozvoj vzdělávací politiky*“, kterou vedl Jaroslav Kalous. [Spilková a kol. 2005: 16–17]. Reformní snahy již na počátku vzniku Československé federativní republiky ovšem opomíjely teoretická ukotvení a jednalo se spíše o osobní názory a myšlenky pedagogů [Kasper, Kasperová 2008: 201]. Hlavní cíle vzdělávací politiky byly vládou České republiky schváleny až v roce 1999. Na základě toho byl vypracován dokument *Koncepce vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy v České republice*, což spělo v roce 2001 ke vzniku strategického dokumentu *Národní program rozvoje vzdělávání – Bílá kniha*. Tento dokument ukazoval jednotné cíle ohledně budoucího směřování vzdělávacího systému a byl vodítkem pro vytvoření nového školského zákona v roce 2004 [Spilková a kol. 2005: 20–21].

Cíle nového vzdělávacího systému vyplývají ze všeobecně přijatých čtyř pilířů a to „učit se poznávat, učit se jednat, učit se žít společně a učit se být.“ [Spilková a kol. 2005: 21-22]. Školy by měly své žáky motivovat a zajistit jim přístup k pomůckám,

kteřé ke svému vzdělávání potřebují. Tento požadavek vychází z konceptu celoživotního vzdělávání. Ve spojitosti s Bílou knihou vznikl mezi roky 2001–2004 „*Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*“, který je doposud jedním z klíčových vzdělávacích dokumentů České republiky. Zde nastala zásadní změna v hierarchii cílů, kde se do popředí dostalo zdokonalování všestrannosti dítěte nebo také důraz kladený na celoživotní vzdělávání. Změna proběhla i v míře pravomocí jednotlivých škol, které již nebyly při rozhodování tolik závislé na zřizovatelích. Školy a jejich pedagogové získali větší možnost ovlivňovat vzdělávací politiku [Spilková a kol. 2005: 21–25]. Při proměně primárního vzdělávání byl kladen důraz na komunikaci a spolupráci jednak mezi žáky a učiteli, ale také mezi rodiči a učiteli. Dobrá atmosféra ve škole poté vede k jejímu lepšímu fungování [Spilková a kol. 2005: 110].

4.2 Primární vzdělávání – základní školy

První stupeň základního vzdělávání neboli primární vzdělávání je dle mezinárodní standardní klasifikace vzdělávání ISCED (Immaginare Escola de Criação e Design), prvním uceleným studiem [OECD 1999]. Tomuto stupni vzdělání předchází jednak výchova dítěte v rodině a také předškolní vzdělávání v podobě mateřských škol [MŠMT 2005: 9]. Tato úroveň vzdělání si za nejdůležitější cíl klade naučit děti základům čtení, psaní a počítání. Nejčastěji začíná mezi pátým až sedmým rokem dítěte a v České republice trvá po dobu pěti let [Kalous, Veselý 2006–2: 34]. Primární vzdělávání by mělo být do jisté míry otevřeným systémem, který dopomůže k vývoji individuálních schopností dítěte [Spilková a kol. 2005: 91]. Na prvním stupni základních škol se téměř ve všech zemích vyučují stejné či podobné předměty a to „mateřský jazyk, matematika, určité druhy umělecké výchovy, tělesná výchova, občanská výchova, základy společenských a přírodních věd“ [Spilková a kol. 2005: 102–103].

V současnosti se dle dostupných údajů v České republice nachází 4111 základních škol. Náš vzdělávací systém umožňuje hned několik možných zřizovatelů a to obec, kraj, MŠMT, soukromý zřizovatel a církve. Z celkového počtu škol obce zřizují 3613, kraje 242, MŠMT 42, soukromý zřizovatelé 173 a církve 41 základních škol [MŠMT 2017]. Zejména v posledních letech došlo ke značnému růstu soukromých škol a pro rodiče tak vznikly nové možnosti a alternativy ve výběru. V roce 2016 navíc

došlo ke schválení domácího vzdělávání na druhém stupni základních škol [Strouhal, Štěch 2016: 197–198].

Tabulka č. 2 Přehled základních škol v České republice

Základní školy v České republice 2016/2017				
		Počet	Celkový počet žáků	Počet žáků v 1. třídě
Z ř i z o v a t e l é	Obec	3613	866518	113522
	Kraj	242	13768	1146
	MŠMT	42	1375	100
	Soukromý zřizovatelé	173	11420	2158
	Církev	41	6573	831
	Celkem	4111	899654	117757

Zdroj: Statistická ročenka školství 2016/2017 MŠMT

4.2.1 Vzdělávací dokumenty ČR

Za pomoci vzdělávacích dokumentů České republiky ukáží jaké odlišnosti umožňuje v současnosti český vzdělávací systém a podle jakých pravidel by se měly řídit základní školy. V současnosti tvorba vzdělávací politiky v České republice vychází z těchto vzdělávacích dokumentů *Školský zákon* z roku 2004 ve znění pozdějších předpisů, *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* a *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020*. Rámcový vzdělávací program napomohl k vhodnější tvorbě konkrétních vzdělávacích programů na jednotlivých školách, jelikož při jeho tvorbě se přihlíží na potřeby konkrétních žáků, jejich rodičů a pedagogů [Spilková a kol. 2005: 109].

Jedním ze vzdělávacích dokumentů České republiky je *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020*, ten nahradil *Národní program vzdělávání ČR (Bílou knihu)*, o kterém jsem hovořila v kapitole 4.1.1. Tento dokument se snaží určit, jakým směrem by se měl ubírat vývoj vzdělávací politiky v České republice do roku 2020. Hodnotí také fungování dosavadního vzdělávacího systému. Cíli, které jsou napsány v tomto dokumentu, by se měly řídit všechny vzdělávací orgány, zejména pak

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. Snahou této strategie je určit pouze takové množství cílů, které budou moci být uskutečněny. Hlavními cíli této strategie jsou „snižovat nerovnosti ve vzdělávání, podporovat kvalitní výuku a učitele jako její klíčový předpoklad, odpovědně a efektivně řídit vzdělávací systém“ [MŠMT 2014: 3].

První prioritou, kterou tento dokument určil je tedy výše zmiňované snižování nerovností. Snahou České republiky má být zamezení rozdílným možnostem k přístupu ke vzdělávání, a co nejvíce omezit vlivy jako pohlaví, region, socioekonomický status a další na výsledky žáků. Jedná se tedy o to, aby každé dítě mělo stejné možnosti se vzdělávat, jelikož v našem školství existuje velmi vysoká míra diferenciací ve vzdělávání. Dále se má pokusit o snížení počtu odkladů, jejichž míra je u nás velmi vysoká [MŠMT 2014: 13–16].

Duhou prioritou je „podporovat kvalitu výuky a učitelů“, jelikož ta vede k většímu potenciálu využít předpoklady žáků. Aby toho bylo možno dosáhnout, je zapotřebí pochopení potřeby změn aktéry a veřejností. Problém je, že povolání učitele není společensky natolik uznáváno. Mnoho lidí tato profese neláká i kvůli jejímu platovému ohodnocení. Z těchto důvodů by se vzdělávací systém České republiky měl snažit vylepšit podmínky pro práci pedagogů. Dále by se měl snažit inovovat výuku samotných učitelů a dobře popsat cíle vzdělávacího systému. Snahou bude také změnit systém hodnocení žáků, který by více vypovídal jejich výsledkům [MŠMT 2014: 23–32].

Poslední prioritou je „odpovědně a efektivně řídit vzdělávací systém“. V této oblasti je snahou státu ujasnit hierarchii jednotlivých vzdělávacích dokumentů a dohlížet na to, jestli jsou stanovené cíle naplňovány. Cílem Strategie 2020 je vytvoření lepšího přístupu k datům a k výzkumům. Dále pak zlepšit komunikaci mezi jednotlivými aktéry vzdělávací politiky [MŠMT 2014: 34–38]. Uskutečňování této strategie mělo být uskutečňováno během sedmi let. Otázkou zůstává, zda se výše vytyčenou cíle podaří do roku 2020 naplnit.

Druhým velmi důležitým dokumentem České republiky je *Rámcový vzdělávací program*. Já se zaměřím pouze na jeho část vytvořenou pro základní školy. Tento program nahradil striktní držení se osnov a umožnil vytvoření vlastních vzdělávacích programů. Školy tak získaly větší samostatnost a možnost ve větší míře působit na vzdělávací systém. Školám tím pádem přibyla řada nových povinností a zvýšila se míra jejich odpovědnosti, na což nebyla řada pedagogů, zejména pak ředitelů, připravena [MŠMT 2014: 29–34]. Rámcové programy jsou utvořeny na dvou úrovních. Na státní,

tím jsou myšleny dokumenty „*Národní program vzdělávání a rámcové vzdělávací program (RVP)*“ a školní, zde mluvíme o „*školních vzdělávacích programech (ŠVP)*.“ Jednotlivé školy si vytváří svůj vlastní ŠVP, který nesmí být v rozporu s RVP [MŠMT 2005: 5].

Rámcový vzdělávací systém říká, že proto, aby se žáci mohli kvalitně vzdělávat je zapotřebí vhodné prostředí, dobrá atmosféra. Tyto faktory přispějí k tomu, že žák se nebojí svých nezdarů a může dle svých individuálních možností dosáhnout kvalitního základního vzdělání. Základní vzdělání je v rámci RVP rozděleno do devíti podskupin, jimiž se zde podrobněji zabývat nebudu [MŠMT 2005: 9, 14]. Na základě rámcových programů vznikají „*Rámcové učební plány*“⁴, které celkově na prvním stupni čítají 118 hodin povinné školní dotace, přičemž v první a druhé třídě se jedná o maximálně 22 hodin týdně. Na základě tohoto plánu si jednotlivé školy vytváří vlastní učební plány pro své vzdělávací programy. Obsah vzdělávacích oborů je vytvořen na základě individuálních kritérií, jimiž jsou typ školy, specifika oblasti a dovednosti žáků [MŠMT 2005: 80–82].

Každá škola musí v rámci oborů zahrnout na prvním stupni výuku českého jazyka, matematiky, informační a komunikační technologie, člověk a svět, umění a kultura, člověk a zdraví, člověk a svět práce, dále pak průřezová témata [MŠMT 2005: 82–83]. Každá škola, jak už bylo zmíněno výše, si vytváří svůj školní vzdělávací program. Ten je uzpůsoben tomu, jakým směrem se škola ubírá, bere v potaz schopnosti žáků, podmínky školy a relevantní přání rodičů. Neopomíná ani lokální umístění školy a sociální prostředí. Podle ŠVP, který si školy vytvoří, následně probíhá výuka a vzdělávání na škole. Za podobu programu a jeho účinnost je odpovědný zejména ředitel školy, který může delegovat dohlížení nad tvorbou ŠVP na jiného člena pedagogického sboru. Na tvorbě programu se tedy podílí celý pedagogický sbor, jelikož je odpovědný za výsledky svých žáků. ŠVP musí mít vytvořený každá škola a program škol musí být přístupný veřejnosti [MŠMT 2005: 88]. V této části jsme si ukázali, že školní vzdělávací systém umožňuje řadu odlišností a jednotlivé školy mohou svůj program upravit na základě svého zaměření.

Posledním důležitým dokumentem je školský zákon, o kterém se zmíním jen ve stručnosti, jelikož se na jeho části odkazují v různých částech práce. Školský zákon 561/2004 Sb. byl vydán v září roku 2004, ovšem v průběhu času došlo k řadě

⁴ Viz. Příloha číslo 4

novelizací, přičemž poslední vešla v platnost 1. 1. 2017. Tento zákon se detailně zabývá jednotlivými sférami vzdělávacího systému, „upravuje předškolní, základní, střední, vyšší odborné a některé jiné vzdělávání ve školách a školských zařízeních, stanoví podmínky, za nichž se vzdělávání a výchova (dále jen "vzdělávání") uskutečňuje, vymezuje práva a povinnosti fyzických a právnických osob při vzdělávání a stanoví působnost orgánů vykonávajících státní správu a samosprávu ve školství.“ [Zákon č. 562/2004 Sb., § 1 odst. 1]

4.2.2 Spádovost dětí do základních škol v ČR

Spádovost do jednotlivých základních škol v České republice je určena dle trvalého místa bydliště dítěte a jeho rodiny [Zákon č. 562/2004 Sb., § 36 odst. 5]. Zřizovatel musí každému umožnit nastoupit k plnění povinné školní docházky do spádové školy [Strouhal, Štěch 2016: 197].⁵ Spádová základní škola má povinnost dítě přijmout. Jak už bylo uvedeno výše rodič má právo na výběr jiné školy, která ovšem žáka zejména z kapacitních důvodů přijmout nemusí. [Rudolfová a kol. 2015: 7]. Obec je povinna předat škole s dostatečným předstihem před zápisem jmenný seznam dětí, pro které je daná škola spádová a mají v září daného roku nastoupit k plnění povinné školní docházky [Zákon č. 562/2004 Sb., § 38 odst. 8]. Pokud je však dítě přijato do jiné než spádové školy je povinností zákonného zástupce do konce května ve stejném kalendářním roce, ve kterém mělo dítě nastoupit do první třídy, tuto skutečnost oznámit řediteli spádové školy [Zákon č. 562/2004 Sb., § 36 odst. 5]. V případě, že žák plní svou povinnou školní docházku v zahraničí, musí být zároveň žákem své spádové školy nebo jiné školy v České republice [Zákon č. 562/2004 Sb., § 38 odst. 3]. Podobné je to i s individuální výukou, kde musí dítě být žákem nějaké školy a jeho individuální výuku musí schválit ředitel dané školy [Zákon č. 562/2004 Sb., § 41 odst. 1]. Spádovost do škol je určena na základě jednotlivých obvodů, které jsou určeny dle školského zákona § 178 odst. 2. Pokud nějaká část obce nespadá do žádného obvodu a je ohroženo plnění povinné školní docházky, krajský úřad rozšíří školský obvod nebo společný školský obvod [Zákon č. 562/2004 Sb., § 178 odst. 3]. Školský zákon § 178 odst. 5 říká, že pokud se spádová škola nachází dále než 4 km od místa trvalého bydliště je kraj povinen zajistit dopravu do spádové školy.

⁵ Zákon č. 562/2004 Sb., § 36 odst. 7

5 Základní školy ve městě Vrchlabí

Předchozí kapitola nám objasnila jednak podobu primárního vzdělávání, ale také ukázala, jaké odlišnosti umožňuje vzdělávací systém mezi základními školami v České republice. Tato kapitola se zaměří na možnosti vrchlabských rodičů a na podobu základních škol ve Vrchlabí. Město má určitá specifika jelikož se jedná o oblast ležící těsně pod horami. Ve Vrchlabí se v současnosti nacházejí tři základní školy, jejichž zřizovatelem je město Vrchlabí, a to Základní škola Vrchlabí, Školní 1336, kterou místní znají spíše pod názvem Na Liščáku, dále Základní škola Vrchlabí, nám. Míru 283 a Základní škola Horská, která je spolu se Základní školou Lesní součástí stejné organizační struktury. Jedná se tedy pouze o jednu základní školu se dvěma budovami.⁶

Nyní se podíváme na podobu jednotlivých základních škol a na odlišnosti, které mezi nimi existují. Jako první si představíme Základní školu Vrchlabí, nám. Míru, kterou ve školním roce 2015/2016 navštěvovalo 473 žáků, rozdělených do dvou stupňů. Do prvních tříd nastoupilo ve školním roce 47 žáků, přičemž při zápisu bylo dětí 63. Můžeme zde vidět, že ve Vrchlabí má vliv na přijímání dětí do základních škol také spádovost, jelikož 18 dětí bylo převedeno ze ZŠ nám. Míru z kapacitních důvodů na jinou základní školu ve městě [ZŠ nám. Míru 2016: 3–6]. Škola při tvorbě svého ŠVP brala ohled na to, že se jedná o sportovní a zdravou školu. Škola klade při výuce důraz na tři věci: „pohodu prostředí, zdravé učení a otevřené partnerství“ [ZŠ Vrchlabí, nám. Míru 2017]. Snaží se svým žákům poskytnout kvalitní a efektivní výuku a předcházet rizikovému chování. Z důvodu, že se jedná o školu se sportovním zaměřením, má dobré sportovní vybavení a zázemí. Škola má i jasně vytyčené vize, jejichž cílem je, aby žáci byli sebevědomými, zdravými jedinci a škola jim poskytla pocit bezpečí [ZŠ Vrchlabí, nám. Míru 2017]. Škola má velmi podrobně vypracovanou výroční zprávu, ze které nejen rodiče mohou čerpat řadu informací o škole.

Druhou školou ve Vrchlabí je Základní škola Vrchlabí, Školní 1336, která ve školním roce 2016/2017 otevřela tři paralelní 1. třídy, s počtem 21, 22 a 23 žáků v jedné třídě [ZŠ Školní 2017]. Celkem měla škola ve školním roce 2015/2016 482 žáků, ve dvou stupních. Sledování vztahu žáků je na první stupni ponecháno na třídních učitelkách, které případné problémy řeší. Škola považuje za pozitivní umožnění volnočasových aktivit, které dětem poskytuje nebo například pořádání adaptačních kurzů. Škola se však potýká s problémy jako jsou pozdní příchody či špatná

⁶ Viz. Příloha č. 5

komunikace ze strany rodičů problémových dětí [ZŠ Školní 2016: 3–6]. Na stránkách školy jsem nenalezla cíle, které by si škola kladla. Výroční zpráva byla spíše stručná.

Další dvě školy tedy Základní škola Horská a Základní škola Lesní mají stejný školní vzdělávací program, jelikož patří pod stejné vedení⁷. Na obou školách je pouze první stupeň, přičemž základní škola Horská 256 má pouze dvě třídy, kde se společně vyučuje první a druhá třída, poté třetí, čtvrtá a pátá třída. Výuka v prvním ročníku, kde je v současnosti 9 žáků, probíhá tedy společně s druhým ročníkem a jedná se tedy o malotřídní školu⁸. Základní škola Lesní má v současné době v první třídě 18 žáků. Školy se řídí mottem „Učíme se pro život“, které nese i název jejich vzdělávacího programu. Školy se řídí pěti hlavními kritérii. Snaží se „poskytovat kvalitní základní vzdělání zaměřené na „aktivní dovednosti“ žáků, rozvíjet schopnosti nadaných žáků, pomáhat žákům se speciálními vzdělávacími potřebami, podporovat rozvíjení pohybových dovedností žáků ve školních i mimoškolních sportovních aktivitách, rozvíjet komunikační dovednosti, jimiž jsou žákův mateřský jazyk, anglický jazyk, informační a komunikační technologie a sociální vztahy“. Mezi své výchovné a vzdělávací strategie, řadí šest kompetencí, „kompetence k učení, kompetence k řešení problému, kompetence komunikativní, kompetence sociální a personální, kompetence občanské a kompetence pracovní“. Školy ve své ŠVP kladou velký důraz na žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. ŠVP je dále rozdělen podrobně dle vyučovacích předmětů [ZŠ a MŠ Horská 2017].

Zde jsem ukázala na co se jednotlivé základní školy ve Vrchlabí zaměřují a jaká jsou jejich specifika. Pokusila jsem se najít také školní vzdělávací programy jednotlivých škol. Mezi vzdělávacími programy škol jsem neobjevila zásadní rozdíl. Povinné časové dotace byly u prvních tříd shodně 20 hodin týdně. Jediný rozdíl jsem našla v tom, že zatímco ZŠ Školní zaměřuje dvě hodiny prvňáků týdně obecně vzdělávací oblasti člověk a jeho svět, ZŠ nám. Míru, ZŠ Horská a ZŠ Lesní dvě hodiny týdně věnují konkrétnímu vzdělávacímu oboru prvouce [ZŠ a MŠ Horská, ZŠ Lesní, ZŠ Školní, ZŠ nám. Míru 2017].

⁷ Viz. Příloha číslo 5.

⁸ Za malotřídní školu můžeme označit školu, kde se nachází třída, ve které se společně vyučují nejméně dva ročníky. Tyto školy vznikaly v minulosti zejména na venkově, kde byl v jednotlivých třídách malý počet žáků, aby zajistily jejich přístup ke studiu. [Zormanová 2015]. Momentálně tento pojem ve Školském zákoně nenalezneme. Malotřídní škola může zastávat pouze první stupeň vzdělávání [Králová 2016: 8]. Výzkumy ukazují, že kvalita výuky v malotřídkách je srovnatelná s běžnými školami [Zormanová 2015].

Tabulka č. 3 Vrchlabské školy⁹

Školy ve Vrchlabí			
Oficiální název školy	Název v mé práci	Možnost délky vzdělávání	Velikost školy
ZŠ Horská	Malotřídní škola	První stupeň vzdělávání	Malá škola
ZŠ nám. Míru	Sportovní škola	Oba stupně vzdělávání	Velká škola
ZŠ Školní	Liščák	Oba stupně vzdělávání	Velká škola
ZŠ Lesní	Vesnická škola	První stupeň vzdělávání	Malá škola

Obrázek č. 1 Mapa vrchlabských základních škol



[Mapy 2017: upraveno autorkou]

⁹ ZŠ Horská a ZŠ Lesní – jedná se o jednu školu se dvěma pracovišti

6 Hodnotová východiska

Tato kapitola poslouží jako normativní hledisko k tomu, abychom zjistili, jaká kritéria by měla splňovat dobrá, kvalitní škola. Zda je daná škola kvalitní a vhodná pro konkrétní dítě není jednoduché určit. Proto popíšeme koncept dobré, kvalitní školy. Pokud tedy rodič chce vybrat opravdu dobrou školu, nesmí jednak opomíjet osobní potřeby svého dítěte, ale měl by se zaměřit i na níže zmíněné faktory.

6.1 Podoba dobré, kvalitní školy

Rodiče se při svém výběru rozhodují mezi školami, které mohou mít odlišnou kvalitu výuky [Matějů a kol. 2010: 94]. K tomu, aby bylo snadnější zjistit, na co se mají rodiče při výběru škol zaměřit, nám poslouží koncept kvalitní, dobré školy. Jedná se o koncept, který by měl ukazovat, jak by v ideálním případě měla fungovat škola a probíhat vyučování [Spilková a kol. 2005: 75–76].

Odpověď, jestli se opravdu jedná o kvalitní školu, by nám měli pomoci nalézt následující indikátory. Prvním indikátorem je prostředí. Sem můžeme zahrnout vybavení škol od technologické vybavenosti, čistoty prostředí, stravovací zařízení přes sportoviště, ale patří sem i kvalita potažmo kompetentnost pedagogického sboru. Druhým indikátorem kvalitní školy je způsob výuky neboli podoba vzdělávacího programu a fungování školy, kam můžeme zařadit jednak atmosféru a také vedení školy. Škola, případně její ředitel by tedy přesně měli vědět, jakým směrem se škola ubírá a jaké si klade cíle. Posledním indikátorem jsou výstupy žáků, od studijních výsledků po získání hodnot a postojů. Nesmíme dále opomínat schopnost školy motivovat a zaujmout žáky. Důležitá je také ochota ke komunikaci s rodiči a vzájemná kooperace učitelského sboru [Spilková a kol. 2005: 75–76]. Zlepšit přehled o kvalitě škol v České republice je snahou i Strategie 2020, která se zasazuje o vytvoření „kritérií kvalitní školy“ [MŠMT 2014: 32].

7 Analýza rozhovorů

V předchozích kapitolách jsem se zabývala tím, jaké odlišnosti mezi jednotlivými základními školami umožňuje současný vzdělávací systém České republiky. Zaměřila jsem se také na odlišnosti, které panují mezi školami v mé výzkumné oblasti, konkrétně tedy ve Vrchlabí. V kapitole číslo sedm ukazuji a analyzuji, jak současnou situaci ve městě vidí rodiče a jaké faktory ovlivnily jejich strategie při výběru základní školy pro jejich děti. Následující část mé práce vychází z rozhovorů, které jsem provedla během svého sběru dat. Jak už jsem uvedla v kapitole 2.3, jména respondentek i jejich dětí jsou fiktivní. Části, které jsou citovány, jsem odlišila za pomoci uvozovek a kurzívy.

Analýzu jsem nejprve rozdělila do několika podkapitol dle typu otázek, které jsem svým respondentkám kladla. V první části stručně představím a charakterizuji jednotlivé respondentky. V další části se zaměřím na to, jakým způsobem získávaly informace o jednotlivých školách. Třetí část bude pro moji analýzu jednou z klíčových, jelikož se bude zabývat konkrétními strategiemi a důvody výběru prvních tříd. Následující kapitola bude poté rozdělena do více podkapitol, bude se jednat o spokojenost s vybranou školou, představu respondentek o dobré neboli kvalitní škole, o komunikaci s třídními učiteli a školou. Na závěr poznatky z jednotlivých částí analýzy shrnu a pokusím se rozklíčovat různorodé strategie rodičů.

7.1 *Krátké představení respondentek*

Jak už jsem zmínila v předchozích částech, pro svou analýzu jsem udělala polostrukturované rozhovory s šesti respondentkami a to s Andreou, Emou, Jitkou, Lenkou Terezou a Zuzkou¹⁰. Na závěr jsem udělala jeden doplňující rozhovor s Kristýnou, která vozí své dítě do školy mimo Vrchlabí. Proto, abych mohla zanalyzovat skutečnou situaci základních škol, která v současnosti panuje ve Vrchlabí, bylo zapotřebí získat z každé základní školy ve městě alespoň jednu respondentku. Což se mi povedlo. Informace o jednotlivých školách jsou uvedeny v předchozí kapitole 5.

Děti Andreji a Zuzany navštěvují základní školu Lesní, kterou pro lepší orientaci budu v další části textu nazývat vesnickou školou, jelikož se nachází v oblasti, která se stala součástí Vrchlabí teprve v roce 1948 [Státní okresní archiv Trutnov 2008]. Lenka s Terezou vybraly pro své děti základní školu Školní, ve městě známou jako Liščák,

proto jí nadále budu takto nazývat. Ema se rozhodla svého syna dát do základní školy Horská. Zde děti chodí do malotřídek, proto jí v další části textu budu nazývat malotřídní škola. Dcery Jitky navštěvují základní školu Náměstí Míru, jejichž součástí jsou třídy se sportovním zaměřením, proto jí nadále budu nazývat sportovní škola. Kristýna dováží své dítě do města asi 15km vzdáleného od Vrchlabí.

Nyní krátce představím jednotlivé respondentky. Andrea má dvě děti jedno čtyřleté a druhé sedmileté, žije společně s manželem ve Vrchlabí Podhůří (Hartě). Manžel je podnikatel a Andreje před pár měsíci skončila rodičovská dovolená, ale do staré práce se kvůli časové náročnosti nechtěla vrátit a proto začala částečně podnikat s manželem a vzala si částečný úvazek jako asistentka v jedné státní firmě.

Ema žije společně s manželem a sedmiletým synem v Hořením Vrchlabí. Jsou velmi sportovně založená rodina. Manžel je podnikatel a Ema nedávno změnila práci, přestože v ní byla spokojená a to zejména, že chtěla stálý příjem a nechtěla nadále do práce dojíždět. Začala pracovat jako recepční a asistentka, nedaleko školy, kterou navštěvuje její syn.

Lenka je naproti tomu samoživitelka, má jedno dítě, se kterým žije v části Vrchlabí nazývané „Liščák“. Přítel je opustil, když byly dceři tři roky a platí na ní pouze výživné. Lenka pracuje jako administrativní pracovnice. S výchovou a s péčí o dítě pomáhají Lence její rodiče a bratr s rodinou, kteří bydlí nedaleko od nich.

Tereza má tři děti nejstaršímu dítěti je devět, prostřednímu je sedm a nejmladšímu jsou tři roky. S manželem podnikají a manžel navíc pracuje ve státní službě. Stejně jako Lenka bydlí ve Vrchlabí na „Liščáku“.

Zuzana pracuje v jedné z místních firem a s manželem mají dvojčata. Před pár lety se přestěhovali z Hořeného Vrchlabí do Vrchlabí Podhůří (Harty).

Jitka má s manželem tři dcery, dvě z toho školou povinné a jednu v mateřské škole společně žijí ve Strážném. Jsou velmi sportovně založená rodina.

Kristýna žije společně s manželem a synem ve Vrchlabí, ale rozhodli se své dítě dovážet do základní školy, mimo Vrchlabí. Kristýna momentálně nepracuje, takže má na syna hodně času.

¹⁰ Tabulku s charakteristikou jednotlivých respondentek naleznete v kapitole 2.1

7.2 Hledání informací

Existuje velké škála možností, jak lze získat informace o základních školách. Přesto si většina mých respondentek informace hledala pouze některými způsoby, které můžeme vidět v tabulce č. 1. Respondentky se spoléhaly spíše na informace a doporučení, které získaly od svých známých či kamarádek. V případě jedné respondentky navštěvoval základní školu ve městě její synovec, takže získávala informace zejména z rodiny. „*Šimonův bratranec chodil na sportovní školu, jako prvňák tenkrát, takže tam jsme toho hodně ptali a informovali*“ [Ema]. Někteří rodiče se osobně znají s pedagogy na škole, od nichž získaly řadu informací o fungování školy [Andrea, Tereza, Zuzana].

Část respondentek získala informace o školách z předešlé vlastní zkušenosti, jelikož jejich starší děti již základní školu ve Vrchlabí navštěvovaly. Respondentky, tak měly velmi dobrou představu o fungování dané školy, které se jim zdálo dobré, a proto se rozhodly své děti umístit do stejné základní školy [Jitka, Tereza]. U třech mých respondentek hrálo velkou roli, že ony samy nebo jejich manžel navštěvovali danou školu, takže zde přihlédly při výběru i na svojí osobní zkušenost z navštěvování základní školy [Andrea, Jitka, Tereza]. „*S manželem jsme tam oba také chodili do základní školy, takže to tam dost dobře známe*“ [Tereza].

Z tvrzení všech respondentek vyplynulo, že jelikož se jedná o menší město, tak je známé, která škola má jakou pověst a s čím se potýká. Tyto informace tedy není nikterak těžké získat a o odlišnostech mezi jednotlivými školami ve Vrchlabí se všeobecně ví. „*Jelikož jsme oba s manželem z Vrchlabí, tak známe zdejší školy, takže jsme například věděli, že se jedná o zdravou školu se sportovními třídami*“ [Jitka]. „*Všechny první stupně základních škol ve Vrchlabí mají stejná hodnocení*“ [Andrea]. Jednotlivé respondentky si nehledaly podobu ŠVP¹¹ na vrchlabských školách a nečetly výroční zprávy, které jsou přístupné na stránkách některých škol¹².

¹¹ Více o ŠVP naleznete v kapitole č. 4

¹² Výroční zprávu o činnosti školy naleznete na stránkách dvou škol sportovní a na Liščáku.

Tabulka č. 4 Získávání informací o základních školách

Zdroje informací mých respondentek
<ul style="list-style-type: none">○ Doporučení od:<ul style="list-style-type: none">○ Znamých○ Kamarádů○ Příbuzných○ Vlastní zkušenost se základní školou<ul style="list-style-type: none">○ Sama či manžel školu navštěvovali○ Jedno z jejich dětí již školu navštěvuje○ Všeobecná informovanost občanů malého město o základních školách○ Znamý v pedagogickém sboru

Můžeme tedy vidět, že pro maloměsto je typická obecná znalost kvality místních základních škol. Lidé si mezi sebou předávají své zkušenosti a informace o školách, což přispívá k výše zmíněnému všeobecnému povědomí. Respondentky nevyužily formálnější cesty hledání informací, jako například webové stránky škol, hodnocení školní inspekce, výroční zprávy o činnosti školy, výstupní hodnocení žáků, odbor školství a kultury města Vrchlabí, DOD¹³ a další. Pokud by školy měly zájem získat větší počet žáků, potřebovaly by vytvořit přehlednější webové stránky, jelikož hledání důležitých dokumentů není zcela jednoduché. Dále by školy mohly lépe propagovat své „dny otevřených dveří“, o jejichž existenci nemá řada rodičů tušení, ale na druhou stranu jsou o školách informováni jinými způsoby a ani tento zdroj informací nepotřebují.

7.3 Strategie výběru

Rodiče při výběru základních škol pro své děti posuzují řadu hledisek, které mají vliv na to, pro jakou školu se nakonec rozhodnou. Pro všechny mé respondentky byla klíčovým faktorem dostupnost a s tím i související vzdálenost základní školy od místa bydliště. „*Naše škola je vzdálená přibližně kilometr od domova, což bylo hlavním kritériem, proč jsme dceru tam zapsali, abychom nemuseli složitě dojíždět ...*“ [Andrea]. Zejména pro Lenku byla vzdálenost školy naprosto klíčovým faktorem pro výběr školy, protože se o dceru stará sama. „*To byl prostě jednoznačný výběr, protože jsem sama,*

¹³DOD – Den otevřených dveří

takže aby to bylo co nejjednodušší samozřejmě“ [Lenka]. V případě, že by pro ni tento faktor nebyl tak klíčový, dala by s velkou pravděpodobností svou dceru do sportovní školy. *„Na sportovní školu bych jí samozřejmě dala, protože bydlet blíž tam tím směrem a nemít školu za barákem, tak bych se asi rozhodla pro tu školu. Nicméně tady na Liščák jsem měla taky relativně slušné reference, takže ta volba byla v celku jasná“* [Lenka]. Rozdílnou situaci můžeme vidět u Kristýny, která se rozhodla, že své dítě bude do školy dovážet, jelikož momentálně nepracuje, nečiní jí to časový problém. Důležitým faktorem, který je ovlivněn vzdáleností základní školy od místa bydliště, je samostatnost dětí. Rodiče vidí velkou výhodu v tom, že až budou děti o něco starší, budou moci do školy a ze školy chodit sami [Andrea, Ema]. *„...chtěli bychom, aby Šimonek třeba už jako druhák chodil sám do školy* [Ema].

Respondentky dále nechtěly vytrhovat děti z kolektivu, který si vytvořily během navštěvování mateřské školy. Většina z nich uvedla, že své rozhodnutí přizpůsobila i tomu, kam půjdou kamarádi jejich dětí, ať už z mateřské školy nebo z jejich blízkého okolí [Andrea, Jitka, Zuzana]. *„Bylo pro mě důležité, aby šly společně se školkovou třídou, byly na sebe zvyklí a měly již utvořený dobrý kolektiv“* [Zuzana]. Jitka, která své děti kvůli vzdálenosti do školy většinou vozí, řekla: *„Střídáme v dojíždění se sousedy a tak je dobré, že se všechny děti vozí do jedné školy... Když nejde nikdo do školky tak jedou školním autobusem“* [Jitka].

Jak již bylo řečeno v kapitole 7.2, pro některé respondentky byla jedním z kritérií vlastní zkušenost se školou a to přesto, že si byly vědomi změn, jako například proměny pedagogického sboru, které v průběhu let nastaly [Andrea, Jitka, Tereza]. *„Sice učitelé jsou jiní, ale prostředí je mi moc známé.“* [Andrea]. Pro rodiče bylo při rozhodování důležité, že znají někoho z pedagogického sboru a škola v nich tudíž budí důvěru [Andrea, Tereza, Zuzana]. Jiným typem vlastní zkušenosti, který ovlivnil výběr základní školy, byl fakt, že už jednou podobné rozhodnutí rodiče uskutečnili u svého prvního dítěte. Rodiny z praktických důvodů rozhodly své druhé potomky umístit do stejné základní školy. Jednak si sami ověřili kvalitu školy a u jedné respondentky hrálo roli také dojíždění [Jitka, Tereza]. *„Druhý výběr školy byl automatický kvůli dojíždění“* [Jitka].

Ve specifickém prostředí malotřídky se učí syn Emy. Velkou výhodou malotřídní školy je, že děti rozdílného věku tu v podstatě vyrůstají pohromadě. *„Velké děti malým pomáhají, takže bude Šimonek zvyklý i na větší děti a nebude z nich mít strach, učí se od nich, asi i ty negativní věci samozřejmě“* [Ema]. Další výhodou malotřídní školy je,

že zde není žádná šikana, učitelé děti velmi dobře znají a vědí tedy, jaké jsou jejich plusy, ale samozřejmě také slabiny [Ema]. Výhodou malých škol je také okolní prostředí umožňující dětem mnoho venkovních aktivit, jako například chození na procházky do přírody, které ve větších školách v centru města nejsou možné. Pro respondentky, které vybraly pro své děti jednu z menších škol (malotřídní, vesnickou) bylo důležité, že se jedná spíše o menší, rodinné školy, kde se učitelé snaží udržovat mezi žáky dobré vztahy a nekonfliktní kolektiv [Andrea, Ema, Zuzana]. Stejný faktor rodinného prostředí brala v úvahu také Kristýna, která syna do školy dováží. Uvedla, že škola na ní působila přátelsky a rodinně, což byla velmi důležité při její volbě základní školy pro jejího syna.

Děti Jitky jsou sice spádové do malotřídní školy, ale zde jim nevyhovoval způsob výuky v malotřídkách. „*Vybírali jsme podle toho, že to je nejbliž a nechtěli jsme dvoutřídku, která je nahoře v ulici Horská a která je tady naše spádová škola, tam by měly ony správně chodit... Byla ta možnost, že je nepřijmou, a kdyby je nepřijali, tak by hold musely chodit nahoru do malotřídní školy.*“. Výhodu větších škol spatřují respondentky v možnosti setrvání na škole až do 9. třídy. Školy mají oproti menším školám lepší sportovní zázemí. Školy nabízejí větší množství mimoškolních aktivit, ať už se jedná o nabídku sportovních kroužků či možnosti účastnit se v rámci školy různých soutěží.

Tabulka č. 5 *Kritéria a důvodu výběru základních škol mých respondentek*

<i>Důvody výběru základní školy</i>
○ Vzdálenost základní školy od místa bydliště
○ Možnost samostatnosti dětí
○ Velikost školy
○ Okolí školy
○ Prostředí
○ Kolektiv
○ Kamarádi
○ Vlastní zkušenost
○ Přístup učitelů k dětem
○ Informace o třídním učiteli
○ Zkušenost se starším dítětem

Tabulka č. 6 *Rozdílné výhody velkých a malých škol dle respondentek*

<i>Velké školy</i>	<i>Malé školy</i>
○ Možnost setrvání až do 9. třídy	○ Vztahy více na osobní (rodinné) bázi
○ Větší a lepší sportovní zázemí	○ Menší problémy se šikanou
○ Ve třídách pouze děti z jednoho ročníku (nejsou zde malotřídky)	○ Větší propojení s žáky vyšších ročníků
○ Větší výběr kroužků v rámci školy	○ Možnost venkovních aktiv v přírodě
○ Navštěvování turnajů a závodů se školou	○ Menší počet žáků ve třídě <ul style="list-style-type: none"> ○ Více času na jednotlivé žáky

Z analýzy nám vyplývá, že pro rodiče je při výběru školy klíčová vzdálenost od místa bydliště. Ovšem z výpovědí respondentek vyplynulo, že řada z nich je ochotna své děti dovážet na kroužky, které jsou od jejich místa bydliště vzdálené [Andrea, Ema, Jitka, Lenka, Zuzana]. To stejné potvrdila i Kristýna, jelikož hlavním důvodem, proč se syna rozhodli umístit do školy mimo Vrchlabí, byl sportovní oddíl, který zde funguje ve spolupráci se školou. Z toho lze usoudit, že pokud by jim škola, která se nachází nejbližší bydliště respondentek, nevyhovovala, jsou ochotny své děti do školy dovážet. S výjimkou Jitky, které nevyhovovala výuka v malotřídkách, však žádná respondentek podobný problém nenalezla a proto své děti umístily do školy v blízkosti jejich bydliště. V případě Jitky můžeme vidět, že pokud se škola nachází od místa bydliště ve větší vzdálenosti než 4km, je zřizovatel povinen zajistit dopravu do školy. Zde tedy můžeme vidět funkci školského zákona § 178 odst. 5 v praxi. Pokud má dítě již staršího sourozence je pro rodiče výběr spíše automatický. Větší důvěru v nich budí škola, pokud s ní mají předešlou vlastní zkušenost. Ukazuje se, že mezi rodiči, kteří si vybrali malou a velkou školu, nalezneme rozdíly (viz Tabulka č. 6), v tom, co považují při výběru školy za důležité.

7.3.1 Zápisy

Se strategiemi výběru základních škol úzce souvisí zápisy dětí do prvních tříd, které mohou ovlivnit případně dokonce změnit volbu. Pět z šesti mých respondentek se rozhodlo podat přihlášku pouze na jednu školu, jelikož si byly již předem jisté výběrem školy pro své děti [Andrea, Jitka, Lenka, Tereza, Zuzana]. Kromě Jitky si vybraly všechny školy spádové. Jiné to bylo u Emy, která po dovršení synových šesti let,¹⁴ musela podat přihlášku do základní školy, přestože již předem zvažovala, jestli synovi dají odklad¹⁵. Přihlášku podali do malotřídní školy, která je pro jejich syna spádovou školou, ale společně s manželem i s ohledem na zápis se nakonec rozhodli pro odklad povinné školní docházky. Další rok se jejich preference změnil, s ohledem na změnu

¹⁴ „Zákonný zástupce je povinen přihlásit dítě k zápisu k povinné školní docházce, a to v době **od 1. dubna do 30. dubna** kalendářního roku, v němž má dítě zahájit povinnou školní docházku“ [Zákon č. 562/2004 Sb., 36 odst. 4]. Tento paragraf školského zákona byl s účinností k 1. 1. 2017 pozměněn a v době, kdy podávaly přihlášku mé respondentky, měl znění: „... **od 15. ledna do 15. února** kalendářního roku, v němž má dítě zahájit povinnou školní docházku [Zákon č. 562/2004 Sb., 36 odst. 4]

¹⁵ „Není-li dítě tělesně nebo duševně přiměřeně vyspělé a požádá-li o to písemně zákonný zástupce dítěte v době zápisu dítěte k povinné školní docházce podle § 36 odst. 4, odloží ředitel školy začátek povinné školní docházky o jeden školní rok, pokud je žádost doložena doporučujícím posouzením příslušného školského poradenského zařízení, a odborného lékaře nebo klinického psychologa“ [Zákon č. 562/2004 Sb., 37 odst. 1].

zaměstnání matky. K zápisu šli pouze na sportovní základní školu, která je vzdálená nedaleko zaměstnání matky. Dalším důvodem, proč chtěli, aby jejich syn šel do sportovní školy, byl, že tam šla většina jeho kamarádů. Do sportovní školy však nebyli původně z kapacitních důvodů přijati, ale v červnu jim přišel dopis, že pokud mají stále zájem, jejich syn může do sportovní školy v září nastoupit. Oni se nakonec rozhodli dát syna do malotřídní školy, zejména díky možnosti samostatného docházení do školy. Na malotřídní spádové škole se nemuseli podruhé účastnit zápisu.

Část mých respondentek se během zápisu seznámila s budoucími třídními učitelkami svých dětí, což vnímaly jako velmi pozitivní [Andrea, Ema a Zuzka]. Na Liščáku byly určeny při zápisu tři paní učitelky, ale rodiče nevěděli, která bude mít jakou třídu A, B nebo C a zároveň nevěděli, do jaké třídy bude umístěno jejich dítě [Lenka, Tereza]. Na sportovní škole nebyla třídní paní učitelka známa během zápisu, ale dozvěděli se o tom v průběhu prázdnin. V případě zájmu bylo možné paní učitelku dle svých preferencí změnit, čehož Jitka využila. „*Jde to chvíli, když těch dětí není moc, jde zavolat, že bychom třeba chtěli tuto paní učitelku a oni: jo dobře my vás dáme tady do té. Ale trvá to asi čtrnáct dní ta doba a pak už teda ne. Pak už to rozdělí a už to je dané, které děti chodí do A a které do B*“ [Jitka]. Jitka při svém rozhodnutí brala v úvahu dvě věci. Zaprvé měla na paní učitelku dobré reference a za druhé chtěla, aby její dítě chodilo do společné třídy s bratrancem, kvůli společnému plnění úkolů a organizaci.

Z analýzy je patrné, že na respondentky, s ohledem na jejich předem jednoznačné volby, neměl zápis vliv na výběr školy. Z rozhovorů vyplynulo, že rodiče pozitivně vnímají možnost znalosti třídní učitele před nástupem do školy. Třídní učitelé dětí jsou pro rodiče významným faktorem, a pokud je to možné snaží se jeho výběr ovlivnit. Tato volba však není umožněna ve všech základních školách, přesto že by ji rodiče pozitivně přivítali. Na základě výpovědí respondentek můžeme vidět, že spádovost, o které jsme se více dozvěděli v kapitole 4.2.2, nehraje ve Vrchlabí významnou roli. Přesto se s problémem spádovosti dvě respondentky setkaly [Ema, Jitka].

7.3.2 Budoucí vzdělání

Rodiče mají právo zvolit základní školu pro své dítě, ovšem velká část z nich ovlivňuje i jejich další vzdělávací dráhu. Z tohoto důvodu se v této podkapitole podíváme na představy respondentek o budoucí vzdělávací dráze jejich dětí. Žádná z mých šesti respondentek o budoucí vzdělávací dráze svých dětí prozatím nikterak hluboce

nepřemýšlela. Z jejich pohledu tato situace ještě není aktuální, zejména díky tomu, že ještě nevědí, jestli jejich děti budou studijními typy, nebo je naopak bude bavit například nějaké řemeslo nebo sport. Dříve rozhodnutí o dalším vzdělávání dětí čeká na rodiče, jejichž děti navštěvují školu na vesnici nebo školu s malotřídkami. Tyto základní školy mají pouze prvních pět tříd. V rámci škol funguje pouze první stupeň základního vzdělávání. Rodiče mají v tomto ohledu několik možností v rámci Vrchlabí. Jednou z nich je, že děti po ukončení prvního stupně vzdělání nastoupí na zdejší osmileté gymnázium. Druhou variantou je přihlásit své děti na druhý stupeň do jedné ze dvou větších a to na „Liščák“ nebo do sportovní školy [Andrea, Ema, Zuzana].

Jedna z respondentek, která bude toto situaci muset za pár let řešit, se rozhodne podle toho, co její v té době již dvanáctiletou dceru bude bavit a nechá jí rozhodnout samotnou, kam bude chtít jít. *„Záleží, na tom co jí bude bavit, když to bude sport, tak by šla na Náměstí Míru, která je sportovně založená a když ne tak bychom třeba zkusili, kam by ona sama chtěla. Bude jí tak dvanáct let, takže si myslím, že už by se mohla nějakým stylem sama rozhodnout, kde by se jí líbilo víc“* [Andrea]. Nezavrhuje ani možnost, aby její dcera navštěvovala víceleté gymnázium, ale to se uvidí podle dceřiných studijních výsledků [Andrea]. Další respondentka uvedla, že je to čeká až za pět let, proto své možnosti nijak dalece nezvažovali, přesto si je vědoma toho, jaké jsou. *„Uvidíme, zatím mu to ve škole jde, tak uvidíme, jestli pak přestoupí přímo někam na gymnázium nebo někam na sportovní školu“* [Ema]. Jednou z možností je pro ně i to, že by jejich syn dojížděl na sportovní gymnázium do Jilemnice, která je od Vrchlabí vzdálená asi deset kilometrů [Ema]. Třetí respondentka oproti tomu uvedla, že jedním z kritérií pro výběr dalšího vzdělávání pro její děti, bude udržet je v kolektivu se spolužáky. *„Rozhodneme se nejspíše podle toho, kam půjde většina třídy, abychom je nevytrhly z kolektivu“*[Zuzana]. Mezi variantami však uvedla pouze dvě školy a to velkou školu a sportovní školu. Uvedla, že by byla nejraději, kdyby škola pokračovala až do deváté třídy, jelikož je prozatím s jejich fungováním a přístupem k dětem zcela spokojená [Zuzana].

Rodiče, jejichž děti navštěvují větší školu, mají výhodu v tom, že mohou svá rozhodnutí o budoucí vzdělávací dráze svých dětí uskutečnit až za osm let, kdy jejich děti budou už starší a budou mít pravděpodobně již nějaké představy o tom, kam by své vzdělávání chtěly dále směřovat. Jedna z respondentek si zatím není zcela jistá, jestli její dítě bude na stejné škole pokračovat až do 9. třídy. *„Na první stupeň určitě bude chodit do stejné školy, kterou momentálně navštěvuje. Jelikož se však od čtyř let věnuje*

tenisu a baví ji, museli bychom odejít v budoucnu do většího města, jelikož ve Vrchlabí žádný tenisový klub není“ [Lenka]. Další dvě respondentky naopak uvedly, že jejich děti zůstanou na stejné základní škole až do deváté třídy [Jitka, Tereza].

Co se týče vyššího vzdělávání a navštěvování univerzity nemají ještě respondentky žádné konkrétní představy. Čtyři z nich uvedly, že o těchto možnostech vzdělávání prozatím vůbec nepřemýšlely [Ema, Jitka, Lenka, Zuzana]. Další respondentka uvedla, že rozhodně nevyklučuje, že její dítě bude navštěvovat vysokou školu. Ovšem podotýká, že toto rozhodnutí bude už spíše na její dceři, čemu se v budoucnu bude chtít věnovat, co jí bude bavit a jaký stupeň vzdělání k tomu bude zapotřebí [Andrea]. Další respondentka si je jistá tím, že své děti v žádném případě nedát ani na víceleté či čtyřleté gymnázium, jelikož preferuje střední školy s užším zaměřením. Nevyklučuje však, že by její děti navštěvovaly univerzitu případně vyšší odbornou školu, pokud oni sami budou chtít [Tereza].

Můžeme tedy vidět, že respondentky prozatím nemají konkrétnější představy o tom, jakým směrem by se měla ubírat vzdělávací dráha jejich dětí. Jedná se pro ně o vzdálenou budoucnost, jejíž řešení nepovažují za aktuální. Na další stupně vzdělávání jejich dětí budou mít vliv studijní výsledky dětí, jejich zájmy a schopnosti. Respondentky, které mají dítě na škole, kde existuje pouze primární stupeň vzdělávání, znají své další možnosti, ale zatím o nich ve větší míře neuvažovali.

7.4 Spokojenost se školou

Všechny respondentky jsou se svým rozhodnutím ohledně výběru základní školy pro své děti spokojeny. Žádná z nich by zpětně své rozhodnutí neměnila. Jsou spokojeny jednak s chodem celé školy, tak s přístupem jejich třídních učitelek. Jedna z respondentek poukázala na to, že i její děti jsou ve škole spokojené, což považuje za velmi pozitivní [Zuzana]. Jiná z matek ovšem podotkla: „*Občas bych potřebovala více informací od školy“* [Andrea]. Velmi důležitým prvkem podle kterého respondentky hodnotí kvalitu školy je třídní učitel. „*Naše paní učitelka je trochu přísnější, ale myslím si, že to není vůbec od věci. Myslím si, že ty děti vede dobře a hodně je naučí“* [Ema]. Další respondentka uvedla, že je s paní učitelkou své dcery spokojená i s ohledem na to, že hodně rodičů si na ni stěžuje a nejsou s ní spokojení. Upřednostňuje, že paní učitelka vyučuje spíše podle klasických, strašných metod. Má pocit, že děti ze třídy její dcery jsou v učení trochu napřed oproti ostatním prvním třídám na škole. „*Každá učitelka*

je samozřejmě jiná a má jiný přístup k dětem... Já říkám jsem zatím spokojená, třeba přijde čas, kdy mě něco bude vadit, ale já jsem zase takový člověk, že to budu řešit.“ [Lenka].

7.4.1 Představa kvalitní, dobré školy

Pro všechny rodiče je samozřejmě nejdůležitější, aby si jejich děti ze školy odnesly prioritně „základní“ vzdělání a vědomosti. *„Musejí se naučit číst, psát, počítat a nějaké věci z přírodopisu, ze zeměpisu... Po absolvování základní školy by měli žáci mít všeobecnou vzdělanost“* [Lenka]. Velmi důležité je pro ně, jaký získají jejich děti vztah a postoj ke škole. Vnímají první třídu jako klíčovou kvůli vztahu k učitelům a učení. *„Přála bych, aby se jí v prvním ročníku líbilo a aby se jí chtělo a těšila se i do dalších stupňů“* [Andrea]. Respondentky neopomenuly zmínit ani přínos školy v praktických věcech, které jsou přínosné pro život [Ema]. Pro rodiče je také důležitý vztah jejich dětí k ostatním spolužákům. *„Po mě je důležité, aby si na tu školu zvykly, aby byly schopné být součástí toho kolektivu“* [Zuzana]. Pozitivně na respondentky působí snaha školy a paní učitelky zpestřit dětem vyučování například tím, že se ve třídě ve spolupráci s KRNApem¹⁶, starají společně o krtka, kterého po zimě vypustí do volné přírody [Andrea].

Respondentky také vnímají, jak na ně působí vybavení školy a v jakém prostředí se jejich děti vzdělávají. *„Ve škole mají krásnou hudební místnost, kde je spousta hudebních nástrojů a her, kde také tráví čas v družině...Her a zábavy je ve škole spousta“* [Zuzana]. Důležité je pro ně, že vidí snahu ze strany školy a pana ředitele investovat do nového vybavení a celkově se o školu starat. *„Teď dělali interaktivní tabule v prvních třídách, takže já si myslím, že vybavení je skvěle. Snaží se do toho opravdu investovat“* [Tereza]. Poukazují hodně na to, jaké má škola sportoviště, ať už se jedná s hřiště či tělocvičnu. Pozitivně respondentky vnímají to, že školy mají venkovní části, kde děti mohou trávit přestávky nebo čas v družině. *„Mají krásnou velkou zahradu s dětskými houpačkami a prolézačkami a mají prostor chodit do lesa a na procházky do přírody“* [Zuzana]. Žádné z respondentek však, co se týče vybavenosti, nic nechybí.

¹⁶ KRNP je zkratka pro Správu Krkonošského národního parku

Tabulka č. 7 Představy respondentek o kvalitní, dobré základní škole

Hodnotové představy	Materiální představy
<ul style="list-style-type: none"> ○ Osvojení si základních vědomostí a vzdělání ○ Získání pozitivního vztahu k učení a ke škole ○ Připravit děti na život ○ Získání praktických dovedností ○ Zpestřování výuku ○ Důsledná případně přísnější paní učitelka ○ Dobré fungování v kolektivu <ul style="list-style-type: none"> ○ Hezký vztah se spolužáky 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Prostor pro mimoškolní aktivity <ul style="list-style-type: none"> ○ Přestávky ○ Družina ○ Kvalitní sportovní zázemí a vybavení ○ Investice do oprav nového vybavení školy ○ Prostor pro venkovní aktivity

Z analýzy vyplývá, že rodiče kvalitu školy posuzují na základě dvou hledisek a to dle hodnotových a materiálních představ. Obě tato hlediska pro ně hrají důležitou roli při posuzování dobré školy. Můžeme vidět, že velký význam má pro respondentky kvalitní třídní učitel, dle kterého posuzují kvalitu celé školy. Dobrý třídní učitel je pro ně zárukou, že si jejich děti ze základní školy odnesou vědomosti, které budou potřebovat jednak během dalšího vzdělávání, ale také v životě. Třídní učitel má dle nich také vliv na fungování kolektivu ve třídě, které je dle respondentek důležité. Kristýna považovala za podstatný přístup školy a učitelů k uvolňování žáků z vyučování, kvůli sportu. Její přístup je tímto způsobem ojedinelí, jelikož sportu podřídili většinu ostatních kritérií. Rodiče ovšem posuzují také prostředí a vybavení školy, které také ovlivňuje výuku na školách. Potvrdil se nám tak koncept kvalitní dobré školy (viz kapitola 6.1), který ukazuje, co by měli rodiče při výběru školy posuzovat. Respondentky při posuzování dobré školy zohledňovaly jednak prostředí, pedagogický sbor, schopnost motivovat a zaujmout žáky, atmosféru a fungování školy. Naopak nekladly takový důraz na podobu ŠVP a na výstupní hodnocení žáků.

7.4.2 Komunikace s učiteli

Komunikace respondentek s učiteli jejich dětí probíhá zejména prostřednictvím třídních schůzek. Ve škole na vesnici proběhla zatím pouze jedna třídní schůzka, která byla naprosto na individuální úrovni. Rodiče chodili k paní učitelce po jednom a ta jim sdělila, v čem se potřebují jejich děti zlepšit. Ve velké škole proběhla zatím také pouze jedna třídní schůzka a to na podzim. V malotřídní škole probíhají třídní schůzky pravidelně přibližně jedno za dva až tři měsíce. Jednotliví učitelé nemají problém komunikovat s rodiči i za pomoci jiných sdělovacích prostředků. „*Jakmile paní učitelka potřebuje něco během roku, tak za námi přijde* [Andrea]. „*Kdybych si s paní učitelkou chtěla promluvit, nebo kdybych něco potřebovala, tak není problém se s ní sejít a cokoliv probrat*“ [Ema].

Respondentky využívají možnost komunikace s učiteli před vyučováním, například když vedou děti do školy, tak se zastaví za paní učitelkou, aby se zeptaly, jestli je všechno v pořádku nebo se na ně tímto způsobem obrátí v případě nějakého problému [Tereza, Zuzana]. Pokud se jedná o něco naléhavého, má většina z nich telefonní číslo či emailovou adresu na paní učitelky a mohou jim zavolat či napsat v případě potřeby [Andrea, Jitka, Zuzana]. „*Můžeme bez problému komunikovat mailem nebo přes telefon*“ [Jitka]. Na druhou stranu v případě, že paní učitelka něco potřebuje, neváhá rodiče kontaktovat [Andrea].

V obou menších školách, tedy v malotřídní škole a ve vesnické škole respondentky neví o tom, že by zde fungovalo nějaké sdružení rodičů například rada rodičů či školská rada [Andrea, Ema, Zuzana]. „*Rada rodičů tam byla, když součástí školy byly Montessori třídy..., ale teď momentálně tam nic takového není*“ [Ema]. Ve větších školách v centru města dle respondentek školská rada v rámci školy fungují. Žádná z mých třech respondentek však v tomto ohledu není aktivní. Pouze si vybavují, že na prvních třídních schůzkách zvolili všichni rodiče zástupce za třídu, který je v tomto ohledu zastupuje [Jitka, Lenka, Tereza].

Tabulka č. 8 *Prostředky komunikace s třídními učiteli*

Na individuální úrovni	Na kolektivní úrovni
<ul style="list-style-type: none"> ○ Prostřednictvím třídních schůzek <ul style="list-style-type: none"> ○ Pravidelné konání ○ Nepravidelné konání ○ Rozhovor před a po vyučování ○ Domluvení si osobní schůzky ○ Prostřednictvím komunikačních prostředků <ul style="list-style-type: none"> ○ SMS ○ Telefonicky ○ Mailem 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Velká škola + Sportovní škola ○ Školská rada v rámci školy funguje <ul style="list-style-type: none"> ○ Osobně neaktivní ○ Zvolení zástupce za třídu ▪ Škola na vesnici + Škola s malotřídkami ○ Žádné školská rada či sdružení rodičů v rámci školy nefunguje

Analýza ukázala, že respondentky komunikují s třídními učiteli na individuální úrovni a to zejména prostřednictvím třídních schůzek. S pedagogy komunikují především v situaci, kdy se z jejich strany objeví problém, který chtějí řešit. V komunikaci na kolektivní úrovni nejsou aktivní. To nám potvrzuje také předpoklad (viz kapitola 3.1), že rodiče v České republice komunikují se školou více na individuální úrovni a na kolektivní úrovni se zapojuje jen malá část z nich. Část respondentek neměla o fungování školské rady ponětí [Andrea, Ema, Zuzana], přestože v rámci každé školy by dle školského zákona¹⁷ měla školská rada fungovat.

7.5 Shrnutí analýzy

Analýza rozhovoru ukázala, že strategie a rozhodování rodičů ohledně vzdělávací dráhy jejich dětí se v malém městě od sebe významným způsobem neliší. Přesto jednotliví rodiče kladli důraz při výběru základní školy pro své děti na poněkud odlišná kritéria. Jedním z hlavních kritérií pro všechny rodiče byly zajisté dostupnost a vzdálenost základní školy od místa bydliště. Pro většinu respondentek bylo při výběru důležité, aby se škola nacházela v docházkové vzdálenosti a ony nebyly závislé na dopravních

¹⁷ Zákon č. 562/2004 Sb., § 167 odst. 1

prostředcích. Jitka, přestože do školy musí své děti dovážet autem či využívat školní autobus, při výběru mezi dvěma školami (velkou školou a sportovní školou) dala přednost škole, která je blíže k jejímu bydlišti. Ovšem při výběru dbala i na to, jakým způsobem funguje výuka na škole. Své děti nedala do nejbližší vzdálené školy, jelikož si nepřála, aby navštěvovali malotřídku, přestože se jednalo o jejich spádovou školu.

Respondentky při výběru základní školy braly ohled na to, kam půjdou kamarádi jejich dětí, aby pro ně jednak byl první kontakt se vzděláváním jednodušší a za druhé je nechtěli vtrhnout z kolektivu. Rodiče si uvědomují, jak jsou pro jejich děti důležité první roky vzdělávání a to zejména z důvodu získávání přístupu k učení, škole a s tím souvisejícím budoucím vzděláváním. Kromě Emy si byly všechny respondentky jisté tím, kam chtějí, aby jejich dítě nastoupilo do první třídy a proto podaly přihlášku pouze na jednu základní školu. Část z nich se během zápisu seznámila s budoucími třídními učitelkami svých dětí, což podle nich bylo velkým kladem. Žádnou z respondentek zápis neovlivnil natolik, aby na jeho základě chtěla přehodnotit své původní preference.

Nabídkou škol ve městě si respondentky nepřišly nikterak omezeny, ale z analýzy rozhovoru vyplynulo, že si informace o jednotlivých školách ve městě aktivně nehledaly. Všechny získávaly informace od svých kamarádů, známých, či od někoho z rodiny. Velkou roli hrála při výběru základních škol také vlastní zkušenost respondentek. Jedním typem vlastní zkušenosti a to dvou dotazovaných bylo, že starší dítě základní školu ve Vrchlabí již navštěvovalo a ony se školou byly spokojeny. Druhým typem vlastní zkušenosti byla osobní zkušenost samotné respondentky nebo jejího muže, tak tomu bylo u třech z nich. Všechny jsou prozatím s výběrem základní školy spokojeny a v blízké budoucnosti o změně nauvažují. Během analýzy se mi potvrdil předpoklad o tom, že rodiče v České republice neradi uplatňují své názory na školu a systém jejího fungování [Rudolfová a kol. 2015: 6]. Rodiče využívají spíše komunikaci na individuální úrovni a komunikaci na kolektivní úrovni opomíjení. Tento fakt může být důsledkem odmítavého přístupu ředitelů a učitelů na zasahování rodičů do jejich kompetencí [Rudolfová a kol. 2015: 6]. Rodiče nejsou nikterak aktivní ani při komunikaci na individuální úrovni. Účastní se sice třídních schůzek, ovšem jinak zvlášť aktivitu v komunikaci neprojevují, pokud se nejedná o nějaký problém, který ony sami potřebují a chtějí řešit.

Žádná z respondentek nemá utříbeny představy o tom, jakým způsobem by se měla ubírat budoucí vzdělávací dráha jejich dětí. Přemýšlí zatím převážně o základním vzdělávání pro své děti. Tyto představy, jak už bylo uvedeno výše, jsou aktuální podle

toho, jestli škola, kterou děti navštěvují má i druhý stupeň, tedy všech devět tříd. O středním a vyšším vzdělání ovšem žádná z nich prozatím hlouběji nepřemýšlela, jelikož to považují za vzdálenou budoucnost. Z rozhovorů můžeme vidět, že všechny děti mnou dotazovaných respondentek navštěvují sportovní kroužek či se sportu aktivně věnují společně s dětmi. To potvrzuje můj předpoklad, že výchova a vzdělávání dětí ve Vrchlabí má určitá specifika, jelikož se jedná o oblast ležící těsně pod horami. Naopak to odporuje předpokladu, že rodiny společně tráví čím dál méně volného času, a jejich zájmy se odlišují [Havlík, Kořa 2011: 73].

Z důvodu, že respondentky k jejich rozhodnutí vedly podobné faktory a přístup ke vzdělávání jejich dětí se nikterak zásadně neliší, rozhodla jsem se je rozdělit dle dvou kritérií, v jejichž rámci jsem utvořila dvě skupiny. Prvním kritériem, podle kterého jsem respondentky rozdělila do dvou skupin, je velikost školy a s tím související možnost doby setrvání na ní. První skupinu tvoří Andrea, Ema a Zuzana, tato skupina je charakteristická tím, že děti navštěvují menší školy, a to školu na vesnici a malotřídní školu. Na rozdíl od druhé skupiny s velkou pravděpodobností rozhodování o budoucím vzdělávání jejich dětí nastane po dokončení prvního stupně vzdělávání základní školy, jelikož v rámci školy je pouze první stupeň. Jejich strategie se od druhé skupiny lišily tím, že kladly daleko větší důraz na rodinné prostředí, menší počet žáků ve třídách a dobré kolektivní vztahy, jelikož se na velkých školách obávaly šikany. U všech třech se jednalo o první volbu školy. Do druhé skupiny jsem zařadila Lenku, Terezu a Jitku, které své děti umístily do větších škol, kde mohou pokračovat až do deváté třídy a mohou tedy svá rozhodnutí o budoucím vzdělávání dětí učinit až po ukončení základního vzdělávání. Dvě z nich měly zkušenosti se základní školou již se staršími dětmi, které ovlivnily jejich strategie. Všechny tři respondentky kladly velký důraz na pověst školy.

Tabulka č. 9 *Kritérium velikosti školy*

Velikost školy			
Menší školy		Větší školy	
Vesnická škola	Malotřídní škola	Sportovní škola	Škola Na Liščáku
<i>Andrea, Zuzana</i>	<i>Emu</i>	<i>Jitka</i>	<i>Lenka, Tereza</i>
Specifika menších škol		Specifika větších škol	
Pouze první stupeň do 5. třídy		Oba stupně základní vzdělání do 9. třídy	
→ dřívější rozhodování o další vzdělávací dráze dítěte		→ rozhodování o další vzdělávací dráze dítěte může být uskutečněné po dokončení základního vzdělání	
důraz na rodinné prostředí		důraz na pověst školy	
menší počet žáků ve třídách		větší počet žáků ve třídách + existence paralelních tříd	
důraz na dobré kolektivní vztahy		Lenka – první volba základní školy Jitka + Tereza volba již u prvního dítěte	
první volba základní školy			

Druhým kritériem, na jehož základě jsem respondentky rozdělila do dvou skupin je vlastní zkušenost s danou základní školou. První skupinu tvoří rodiče, kteří měli během výběru již určitou zkušenost se školou, kam chtěli umístit své dítě do první třídy. Do této skupiny patří Andrea, Tereza a Jitka. Přičemž Andrea má vlastní zkušenost, jelikož jako dítě sama navštěvovala stejnou základní školu, kam od loňského září (2016) chodí její dcera. U Terezy s Jitkou je zkušenost, že ony samy či jejich manželé navštěvovali stejnou školu, obohacena tím, že mají starší dítě, které danou základní školu navštěvuje. Pozitivní zkušenosti s určitou základní školou byly pro respondentky jedním z klíčových faktorů, proč se rozhodly své děti umístit právě do nich. Druhou skupinu tvoří rodiče, u kterých se jedná o první kontakt s vybranou základní školou. První kontakt je to pro Emu, Lenku a Zuzku. Z toho důvodu kladly při výběru základní školy oproti prvním třem respondentkám větší důraz na doporučení a recenze, které získaly od svých kamarádů a známých.

8 Porovnání analýzy rozhovorů s Prahou z roku 2010

V předchozí kapitole jsem analyzovala strategie a kritéria volby rodičů v malém městě Vrchlabí. Nyní se pokusím tato zjištění srovnat s těmi, která našla Veronika Pavlovská v roce 2010 v Praze [Pavlovská 2010]. Největší odlišností při výběru základních škol je počet alternativ, které rodiče v Praze a ve Vrchlabí mají. Zatímco ve Vrchlabí se rodiče rozhodují mezi čtyřmi školami, přičemž každá je rozdílně vzdálená od místa jejich bydliště¹⁸, v Praze v současnosti existuje 304 základních škol [Školy Online 2017]. (V roce 2010, byl počet škol v Praze nižší, bylo zde 257 ZŠ [Pavlovská 2010: 25]) s tím, že ve stejné vzdálenosti od místa bydliště se nachází vícero základních škol a to většinou dvě až tři [Pavlovská 2010: 35]. V Praze hraje také daleko větší roli spádovost dětí do jednotlivých základních škol. Zatímco spádovost se ve Vrchlabí dotkla pouze dvou mých respondentek, které však nakonec na tento fakt nemusely brát ohled, v Praze tomu bylo jinak a například respondentka z Prahy Marta musela syna dát z kapacitních důvodů do jiné, pro jejího syna spádové školy, než prvotně chtěla [Pavlovská 2010: 36]. Se spádovostí souvisí i fakt, že pražští rodiče musí podat více přihlášek a absolvovat více zápisů [Pavlovská 2010: 41]. Rodiče z Prahy brali za velmi negativní fakt, že předem neznali budoucí třídní učitelku svých dětí [Pavlovská 2010: 39]. Tři z mých respondentek, které se s budoucími třídními učitelkami seznámily během zápisu, braly tento fakt jako pozitivní, nicméně ne jako rozhodující. Odlišné to bylo u Jitky, která se dozvěděla o paní učitelce během letních prázdnin, ale jak už bylo řečeno výše, mohla situaci následně ovlivnit.

8.1 Rozdílná kritéria rodičů

Samozřejmě jsou tato kritéria při výběru základních škol ovlivněna výše zmíněným množstvím možností rodičů v Praze a ve Vrchlabí. A to z důvodu, že místo bydliště má vliv na dostupnost kvalitních vzdělávacích institucí v okolí [Možný 2006: 104]. V řadě případů rodiče uvažují o vzdělávání a vzdělávacím systému podobným způsobem. Najde se zde však velká řada odlišných strategií a specifik, které s sebou nesou rozdíly mezi maloměstem a velkoměstem.

Nejdříve se podíváme na úvahy, které mají rodiče z maloměsta a velkoměsta podobné. Samozřejmě nesmíme opomíjet fakt, že na některé faktory má vliv socioekonomický status rodiny, jak jsme si ukázali v kapitole 3.2. Jedním z prvotních

a nejdůležitějších faktorů při výběru základní školy pro děti byla, jak v případě Vrchlabí, tak i Prahy, dostupnost a vzdálenost od místa bydliště. Respondentky v obou případech podotýkaly samostatné docházení dětí do školy ve starším věku. V tom, že by základní škola měla svým žákům předat zejména vzdělání, vědomosti a praktické zkušenosti, se respondentky shodly. V obou městech bylo rodiči považováno za výhodu menší počet žáků ve třídách. Potvrdilo se mi, že rodiče při výběru kladnou poměrně velký důraz na prostředí, ve kterém se výuka odehrává a obecně si přejí, aby byla škola vybavena moderními pomůckami. Pokud mají děti staršího sourozence rodiče zejména, kvůli organizačním možnostem a pozitivním zkušenostem se školou o jiné pro své druhé dítě nepřemýšlí. O budoucí vzdělávací dráze svých dětí nemají respondentky jasno a vnímají to jako vzdálenou budoucnost. Určité představy mají, ale prozatím nevědí, jaký bude přístup jejich dětí k učení a co je bude bavit. Velká část z nich uvedla, že sami děti si budou moci rozhodnout, jakým směrem se bude ubírat jejich další vzdělávání.

Na druhé straně vyplynula řada odlišností, které respondentky z Prahy oproti těm z Vrchlabí posuzovaly naopak. Respondentky z Vrchlabí více opomíjely při popisu kvalitní školy funkci výchovnou. Zmiňovaly sice získání vztahu k učení a schopnost fungování v kolektivu, žádná z nich se však nezmínila například o získání vztahu k autoritám či toleranci k slabším, jako tomu bylo u respondentek v roce 2010 v Praze [Pavlovská 2010: 33]. Žádná z vrchlabských respondentek neuvedla, že by se jakýmkoliv způsobem zaměřila na podobu vzdělávacího systému na škole, kam chtěla přihlásit své dítě do první třídy. Vrchlabsští rodiče se při hledání informací nezajímali o jednotlivé výstupy žáků a jejich úspěšnost u přijímacích zkoušek na rozdíl od pražských, které při výběru brali tento fakt v potaz [Pavlovská 2010: 40]. Naopak u respondentek z Prahy se na rozdíl od těch Vrchlabských neobjevila vlastní zkušenost, tedy že ony sami či jejich partneři navštěvovali danou základní školu. Přičemž pro respondentky z maloměsta to byl jeden z klíčových faktorů při výběru. Tento fakt považují za specifikum maloměst, které se ve velkoměstech s velkou pravděpodobností neobjeví. Jednak v Praze, jak už bylo řečeno, je větší počet základních škol a dochází zde k větším demografickým změnám například vlivem migrace [ČSÚ 2012: 14].

Mé respondentky se nedají jednoznačně rozdělit dle škály Veroniky Pavlovské na základě odlišných strategií na spíše aktivní a spíše pasivní (viz kapitola 3.3.

¹⁸ Viz kapitola č. 5

„*Rodičovské strategie ovlivňování vzdělávací dráhy dětí v Praze*“). Z důvodu, že na základě tohoto dělení by všechny vrchlabské respondentky měly spíše pasivní přístup. U mých respondentek jsem ovšem našla kritéria, která spadají více do aktivního přístupu, proto jejich přístup nelze jednoznačně určit dle této škály. S pasivní skupinou respondentek mají společná nejasná očekávání od školy a škola je pro ně autoritou, proto do jejího fungování nezasahují více než je nutně potřebné. Blízkost školy od místa bydliště byla pro mé respondentky, až na jednu výjimku Jitku, naprosto klíčovým faktorem. U Jitky se situace liší v tom, jak už jsem uvedla výše, že v blízkosti bydliště se žádná základní škola nenachází a ona musí stejně děti dovážet. Z důvodu, že si nepřála, aby její děti navštěvovaly malotřídní školu, rozhodla se pro druhou nejbližší školu. Všechny mé respondentky uvedly, že při hledání informací daly zejména na pověst školy a informace od svých známých.

Na druhou stranu s respondentkami z Prahy se spíše aktivním přístupem mají mé respondentky řadu společných kritérií. Čtyři mé respondentky uvedly, že pro velkou roli při rozhodování o výběru školy hrála atmosféra, prostředí a kolektiv. Stejně tomu bylo u třech pražských respondentek v roce 2010. Dále uváděly jako pozitivní snadný přístup k informacím za pomoci mobilního telefonu na paní učitelku [Pavlovská 2010: 37]. Všechny vrchlabské respondentky také vnímaly možnost kontaktu s třídní učitelkou za pomoci telekomunikačních prostředků velmi kladně.

Můžeme vidět, že toto rozdělení má více rozměrů a naopak vrchlabští rodiče jsou aktivnější v jiných směrech. Všechny vrchlabské respondentky kladly velký důraz na mimoškolní aktivity dětí, zejména kroužky. Jejich děti navštěvují celou řadu především sportovních kroužků, ale neopomíjejí ani výuku jazyků či kroužky umělecké. Na většinu z nich musí své děti dovážet a nečinní jim to žádný problém, jelikož mimoškolní aktivity a trávení volného času dětí pokládají za důležité. Z toho nám vyplývá, že pokud považují rodiče něco za dobré, případně lepší, jsou ochotni být v tomto ohledu aktivní a nevdají jim děti například dopravovat na kroužky, které jsou vzdálenější od místa jejich bydliště. V případě Kristýny dokonce můžeme vidět, že sport byl hlavním kritériem pro výběr školy.

Rozdíl mezi malými a velkými městy nalezneme také ve všeobecném povědomí o jednotlivých školách. Zatímco v malém městě je pověst základních škol všem obyvatelům známá a informace tady získávají zejména od svého okolí, ve velkých městech rodiče informace musejí hledat aktivněji z různých typů zdrojů. Toto zjištění koresponduje s klasickou sociologickou dichotomií „Gemeinschaft (pospolitost)

und Gesellschaft (společnost)“ od Ferdinanda Tönniese, kdy v menším městě lidé žijí vedle sebe v blízkosti, navzájem se osobně znají a vytváří společné hodnoty. Na rozdíl od velkých měst, kde vedle sebe žije velké řada pro sebe navzájem neznámých lidí [Giddens 2013:198].

Závěr

První kontakt se školou je pro dítě důležitým a novým prvkem v jeho životě. Škola předává dítěti nové poznatky, hodnoty a může ovlivnit jeho budoucí postavení ve společnosti. Každé dítě však nemá na počátku stejné možnosti a přístup ke vzdělávání. Vliv na to, jakým směrem se bude ubírat vzdělávací dráha dítěte má rodina. Rodiče nejméně jednou za život musí učinit rozhodnutí ohledně výběru školy pro své děti. Při hledání vhodné školy se musí často vyrovnávat s řadou překážek jako je spádovost, kapacita škol, ekonomické možnosti rodiny či omezená nabídka škol v okolí.

Ve své bakalářské práci jsem se zabývala strategiemi, které využívají rodiče při výběru základní školy na malém městě Vrchlabí. Zjistila jsem, že vzdělávací systém České republiky nabízí na jedné straně velké množství alternativ při volbě základních škol. Na druhé straně v menších městech není nabídka škol oproti velkým městům tak široká a ve stejné vzdálenosti od místa bydliště nenalezneme vícero škol. Podařilo se mi popsat, jaké odlišnosti mezi základními školami umožňuje vzdělávací systém a jaké odlišnosti nalezneme v současnosti mezi školami ve Vrchlabí. Zde se nacházejí tři základní školy, přičemž jedna z nich má dvě oddělená pracoviště. Ukázalo se však, že rodiče si nepřipadají při volbě základní školy nabídkou omezení. Většina z nich volí školu, která je nejbližší jejich bydlišti.

Zjistila jsem, že kritéria výběru škol se mezi rodiči z malých měst příliš neliší a jejich názory bývají často homogenní. Při úvahách o škole jsem našla rozdíly mezi kritérii rodičů, kteří své děti umístili do velkých a malých škol a tato kritéria považují za stěžejní. Ukázalo se, že v malých městech rodiče nemusí při hledání informací o školách vynaložit velké úsilí, jelikož pověst jednotlivých škol je známá a lidé si své poznatky o kvalitě základních škol mezi sebou předávají. Rodiče z Vrchlabí kladou velký důraz na mimoškolní aktivity a nevdají jim tímto směrem vynaložit značné úsilí a finanční prostředky.

Při porovnání s Prahou jsem identifikovala řadu stejných strategií, ale zjistila jsem také řadu specifík. V práci se mi podařilo nalézt tři zásadní rozdíly mezi malými a velkými městy. Rozdíl jsem objevila ve větší blízkosti vztahů na malých městech, kde lépe funguje předávání informací mezi rodiči. Za další na malém městě nalezneme starousedlické rodiny, přičemž vzniká možnost, že rodiče navštěvovali základní školu

ve městě a mají s ní tak vlastní zkušenost. Rodiče na malých městech ovšem nezvažují, tak velký počet kritérií a nemají takové množství variant. Některá témata, která řeší při volbě strategie výběru školy pražští rodiče, pro ně nejsou tedy relevantní.

V práci se mi podařilo ukázat důležité postavení rodičů, jakožto aktérů vzdělávací politiky. Popsala jsem strategie výběru základní školy rodiči z malých měst a získala jsem odpověď na to, jak se liší od postupů rodičů v Praze. Nabízí se ovšem otázka, z jakého důvodu se základní školy ve Vrchlabí nestaly pro rodiče prozatím tématem? Proč rodiče nehledají jiná než základní řešení, tedy základní školy nejbližší vzdálené od místa bydliště? Je to snad způsobeno tím, že mezi školami nejsou větší rozdíly a rodičům tak nestojí za to vynakládat větší aktivitu a úsilí? Nebo je to snad z důvodu, že ve Vrchlabí se ve větší míře řeší nadstavba v podobě kroužků? Tyto otázky mohou být předmětem pro další zkoumání v oblasti rodičů jakožto aktérů vzdělávací politiky.

Použitá literatura

Altrichter, H.; Bacher, J.; Beham, M.; Nagy, G.; Wetzelhutter, D. 2011. *The effects of a free school choice policy on parents' school behavior*. Studies in Educational Evaluation, 2011, Vol. 37: 230–238

Allen R. Burgess S.; McKenna. L. 2014. *School performance and parental choice of school: secondary data analysis*. [online]. Centre for Understanding Behaviour Chang. [cit. 12. 1. 2017]. Dostupné z: https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/275938/RR310_-_School_performance_and_parental_choice_of_school.pdf

Český statistický úřad – ČSÚ. 2012. *Migrace v hl. m. Praze v letech 2001 až 2011*. [online]. czso.cz [cit. 15. 2. 2017]. Dostupné z: <https://www.czso.cz/documents/10180/20567025/104035-12.pdf/eda63a12-6d18-4c93-b3b0-259dbd5552e3?version=1.0>

Disman, M., 2000. *Jak se vyrábí sociologické znalost*. Praha: Karolinum. 374 s. ISBN 80-246-0139-7

Giddnes, A., 2013. *Sociologie*. Praha: ARGO. 1049 s. ISBN 978-80-257-0807-1

Havlíček, P. 2016. *Inovativní škola pohledem rodičů: případová studie Scioškoly*. Praha. Bakalářská práce. Univerzita Karlova v Praze. Fakulta sociálních věd. Institut sociologických studií.

Havlík, R.; Koř'a, J., 2011 *Sociologie výchova a školy*. Praha: Portál. 174 s. ISBN 978-80-262-0042-0

Hendl, J., 2008. *Kvalitativní výzkum. Základní metody a aplikace*. Praha: Portál. 407 s. ISBN 978-80-7367-485-4

Kalous, J.; Štoček, J.; Veselý, A., 2007. *Educational Policy Studies in the Czech Republic*. Plzeň: Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk. 143 s. ISBN 978-80-7380-024-6

Kalous, J.; Veselý, A. 2006. *Teorie a nástroje vzdělávací politiky* Praha: Karolinum, 172 s. ISBN 80-246-1260-7

Kalous, J.; Veselý, A., 2006 –2. *Vzdělávací politika České republiky v globálním kontextu*“ Praha: Karolinum. 181 s. ISBN 80-246-1261-5

Králová, M. 2016. *Specifika výuky na malotřídní škole*. České Budějovice. Závěrečná práce. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích. Pedagogická fakulta. Oddělení celoživotního vzdělávání

Katrňák, T., 2004. *Odsouzení k manuální práci. Vzdelaností reprodukce v dělnické rodině*. Praha: Sociologické nakladatelství SLON. 190 s. ISBN 80-86429-29-6

Kasper, T.; Kasperová, D., 2008. *Dějiny pedagogiky*. Praha: Grada. 224 s. ISBN 978-80-247-2429-4

Kristen, C. 2008. *Primary School Choice and Ethnic School Segregation in German Elementary Schools*. *European Sociological Review*, Vol. 24, No. 4: 495–510

Lawrence E., Mollborn S. 2014. *Parents Shaping Children's Education: School Selection in the United States*. [online]. Conference Papers -- American Sociological Association. [cit. 4. 4. 2017]. Dostupné z: <http://eds.b.ebscohost.com/eds/detail/detail?vid=6&sid=f3c9431f-ecc3-45ea-8a45-18074d871553%40sessionmgr103&bdata=Jmxhbmc9Y3Mmc2l0ZT1lZHMtbGl2ZSZzY29wZT1zaXRl#AN=111809270&db=edo>

Mapy. 2017. *Vrchlabí*. [online]. Mapy.cz. [cit. 20. 4. 2017]. Dostupné z: <https://mapy.cz/zakladni?x=15.5986628&y=50.6304102&z=12&source=muni&id=2949>

Matějů, P.; Straková, J.; Veselý, A., 2010. *Nerovnosti ve vzdělávání. Od měření k řešení*. Praha: SLON. 495 s. ISBN 978-80-7419-032-2

Matějů, P.; Řeháková, B.; Simonová, N., 2003. *Strukturální determinace růstu nerovností. Strukturální reformy a dostupnost vysokoškolského vzdělání v České republice*. Praha: Sociologický ústav AV ČR. 49 s. ISBN 80-7330-002-2

Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy. 2005. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. [online]. MŠMT.cz [cit. 14. 2. 2017]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/skolskareforma/ramcove-vzdelavaci-programy>

Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy. 2014. *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020*. [online]. MŠMT.cz [cit. 14. 2. 2017]. Dostupné z: http://www.msmt.cz/uploads/Strategie_2020_web.pdf

Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy. 2017. *Statistická ročenka školství 2016/2017*. [online] MŠMT.cz [cit. 2. 3. 2017]. Dostupné z: <http://toiler.uiv.cz/rocenka/rocenka.asp>

Možný, I., 2006. *Rodina a společnost*. Praha: Sociologické nakladatelství: SLON. 311 s. ISBN 80-86429-58-X

Noreisch, K. 2007. *Choice as Rule, Exception and Coincidence: Parents' Understandings of Catchment Areas in Berlin*. *Routledge: Urban Studies*, Vol. 44, No. 7: 1307–1328

OECD. 1999. *Classifying Educational Programmes Manual for ISCED-97 Implementation in OECD Countries*. [online] Secretary-General of the OECD, [cit. 15. 2. 2017]. Dostupné z: <http://www.oecd.org/edu/1841854.pdf>

Parker R. S., Cook S., Pettijohn C. E. 2007. *School Choice Attributes: Positioning a Private School*. The Haworth Press, Vol. 28, No. 4: 21-33

Pavlovská V. 2010. *Rodiče jako aktér vzdělávací politiky: Rodičovské strategie ovlivňování vzdělávací dráhy dětí v Praze*. Praha. Bakalářská práce. Univerzita Karlova v Praze. Fakulta sociálních věd. Institut sociologických studií.

Rudolfová J., M. Mouralová, V. Pavlovská. 2015. *Rodiče jako veřejně političtí aktéři*. (rukopis) [nepublikováno, nečíslováno]

Rudolfová, J. 2011. *Kam do školy? Proces umístování dítěte s postižením do základního vzdělávání*. Praha. Bakalářská práce. Univerzita Karlova v Praze. Fakulta sociálních věd. Institut sociologických studií.

Sliwka, A.; Instance D. 2006. *Parental and Stakeholder 'Voice' in Schools and Systems*. European Journal of Education, 2006, Vol. 41 No. 1: 29–43

Spilková, V.; a kolektiv, 2005. *Proměny primárního vzdělávání v ČR*. Praha: Portál. 312 s. ISBN 80-7178-942-9

Státní okresní archiv Trutnov. 2008. [online] *Soupis kronik, pamětních knih a fotokronik uložených ve Státním okresním archivu Trutnov*. soka-tu.mstu.cz/ [cit. 12. 3. 2017]. Dostupné z: <http://soka-tu.mstu.cz/oarchivu/kroniky.htm>

Strouhal, M.; Štech, S., 2016. *Vzdělávání a dnešek. Pedagogické, filozofické, historické a sociální perspektivy*. Praha: Karolinum. 225 s. ISBN 978-80-246-3575

Školy Online 2017. *Základní školy Praha*. [online]. Seznamskol.cz. [cit. 8. 3. 2017]. Dostupné z: <https://www.seznamskol.cz/zakladni-skoly/praha/>

STEM/MARK. 2009. *Sociologický výzkum zaměřený na analýzu struktury postojů a očekávání veřejnosti k oblasti školství, výchovy a vzdělávání. Část 2. Postoje rodičů a žáků ke vzdělávání*. [online] Praha: Závěrečná zpráva z výzkumu pro: Česká republika – Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. [cit. 29. 3. 2017]. Dostupné z: http://www.msmt.cz/uploads/VKav_200/Analyza_191109/zz_MSMT_sociologicky_vyzkum_09_vzdelavani_f.doc

Švaříček, R.; Šedřová, K.; a kol., 2007. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál. 377 s. ISBN 978-80-7367-313-0

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

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) - ve znění účinném od 1. 1. 2017 do 31. 8. 2017

Zormanová, L. 2015. *Problematika malotřídních škol*. [online]. Metodický portál [cit. 10. 4. 2017]. RVP Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/19727/problematika-malotridnich-skol.html/>

ZŠ Vrchlabí, nám. Míru. 2017. *Zaměření a cíle školy*. [online]. Vrchlabí: Základní škola, Vrchlabí, nám. Míru 283 [cit. 20. 2. 2017]. Dostupné z: <http://www.zsvrchlabi.cz/o-skole/zamereni-a-cile-skoly/>

ZŠ Vrchlabí, nám. Míru. 2016. *Výroční zpráva o činnosti školy. Školní rok 2015/2016*. [online]. Vrchlabí: Zsvrchlabi.cz [cit. 21. 2. 2017]. Dostupné z: <http://www.zsvrchlabi.cz/pro-zaky-a-rodice/dokumenty-ke-stazeni/>

ZŠ Školní. 2017. *1. ročníky*. [online]. Vrchlabí: Základní škola Vrchlabí, Školní 1336. [cit. 20. 2. 2017]. Dostupné z: http://www.zsskolnivr.cz/?page_id=1505

ZŠ Školní. 2016. *Výroční zpráva o činnosti školy. Školní rok 2015/2016*. [online] Vrchlabí: zsskolnivr.cz [cit. 20. 2. 2017]. Dostupné z: http://www.zsskolnivr.cz/?page_id=238

ZŠ a MŠ Horská. 2017. *Charakteristika ŠVP*. [online]. Vrchlabí: ZŠ a MŠ Horská. [cit. 20. 2. 2017]. Dostupné z: <http://www.zshorskavrchlabi.cz/ke-stazeni/>

Seznam příloh

Příloha č. 1: Informovaný souhlas

Příloha č. 2: Scénář rozhovoru s rodiči

Příloha č. 3: Přepis rozhovorů

Příloha č. 4: Rámcový učební plán

Příloha č. 5: Organizační struktura ZŠ Horská a ZŠ Lesní

Přílohy

Příloha č. 1: Informovaný souhlas

Informovaný souhlas k bakalářské práci na téma „*Rodičovský výběr základních škol ve městě Vrchlabí.*“

Výzkum probíhá v rámci bakalářského studia na Fakultě sociálních věd Karlovy Univerzity v Praze. Autorkou bakalářské práce a zároveň tazatelkou je Kateřina Cingrová studentka oboru sociologie a sociální politiky.

Cílem daného výzkumu je zjistit, jaké strategie využívají rodiče při výběru základních škol pro své děti v malém městě. Aby se tento cíl podařilo naplnit je zapotřebí získat výpovědi jednotlivých rodičů a zjistit, co mělo vliv na výběr školy pro jejich děti. Sběr dat budou probíhat formou polostrukturovaného rozhovoru a zúčastněného pozorování.

Pro sběr dat a analýzu nejsou důležité osobní údaje o respondentkách/respondentech, proto budou rozhovory v rámci přepisu anonymizovány. Nebude tedy uvedeno respondentky/ respondenta jméno či bydliště. Rozhovor, který s Vámi bude proveden, bude zaznamenán na diktafon či jako audio nahrávka na mobilní telefon. V rámci přepisu budou pravá jména nahrazena fiktivními jmény a nahrávka nebude veřejně přístupná.

Souhlasím s poskytnutí rozhovoru Kateřině Cingrová pro výše zmíněné cíle její bakalářské práce a dobrovolně se stávám účastníkem tohoto výzkumu.

Děkuji za pozornost věnované těmto informacím.

V:

Dne:

Podpis:

Podpis výzkumníka:

Kateřina Cingrová

+420 775 945 802

katerina.cingrova@seznam.cz

Příloha č. 2: Scénář rozhoru s rodiči

Rozhovory jsem si rozdělila do několika tematických, s podotázkami. Otázek jsem se však striktně nedržela a kladla jsem je v závislosti na průběhu rozhovoru.

Úvod

- Mohla byste mi prosím říci, něco o Vaší rodině?
- Co si myslíte o škole, kterou Vaše dítě navštěvuje?

Retrospektivní část- situace před zápisem a po zápisu

- Z jakého důvodu jste se rozhodli jít k zápisu na danou školu?
- Kde a jakým způsobem jste si hledali informace o jednotlivých školách?
- Podali jste přihlášku na více základních škol?
- Jakým způsobem probíhal zápis do prvních tříd?
- Ovlivnil zápis vaše rozhodnutí o výběru školy?
- Jaký byl nejdůležitější důvod pro výběr dané školy?

Představy o dobré škole

- Jakým způsobem by podle vašeho názoru měla vypadat dobrá škola?
- Co je pro Vás nejdůležitější, aby si dítě ze základní školy odneslo (naučilo se)?

Současnost

- Jste spokojeni s tím, pro jakou školu jste se rozhodli? / Změnili byste v současnosti své rozhodnutí?
- Jaká vidíte největší pozitiva na Vámi vybrané škole?
- Naopak, co považujete za negativní?
- Zapojujete se Vy osobně do školních aktivit?
 - Jste členem nějaké školního sdružení či rady školy?
- Navštěvujete pravidelně třídní schůzky, případně řešíte problémy osobně s paní učitelkou?

Budoucnost

- Necháte své dítě ve škole, kterou momentálně navštěvuje, nebo přemýšlíte o tom, že ho přehlásíte?
- Jak si představujete další studium vašeho dítěte?

Doplňující otázky, které mi pomohou zjistit socioekonomický status rodiny a pomohou uvolnit atmosféru. Tyto otázky jsem nepokládala za sebou, ale rozhovory jsem jimi prokládala.

- Jakým způsobem nejčastěji trávíte volný čas s dětmi a partnerem/partnerkou?
- Jak jste poslední roky trávili dovolenou?
- Navštěvuje vaše dítě nějaký zájmový kroužek nebo je členem sportovního týmu?

Závěr

- Chtěla byste na závěr něco dodat či něco zmínit?

Děkuji Vám za Váš čas a rozhovor.

Příloha č. 3: Přepis rozhovoru s Emou

Respondentka č. 3:

Ema – ZŠ Horská

K: Ještě jednou se zeptám, jestli souhlasíte s tím, že budu rozhovor nahrávat?

E: Určitě, nevadí mi to.

K: Mohla byste mi říct něco o Vaší rodině, například z kolika členů se skládá?

E: Skládá se ze třech s tím, že bydlíme tedy ve Vrchlabí, v hořejší části Vrchlabí, jsme docela dost sportovně zaměřená rodina, vedeme k tomu právě i našeho syna. Co dalšího byste chtěla vědět?

K: Máte nějaké zvíře?

E: Máme kočku, psa máme rybičky.

Š: (Vstoupí do toho syn Šimon: máme vodní draky, králíčka)

E: A to je naštěstí všechno a už je to konec, už nebudeme pokračovat se zvířaty.

K: Řekla byste mi něco o škole, kterou Váš syn navštěvuje?

E: Je to vlastně malá škola kousek od našeho bydliště, jako velkou výhodou беру za A dobrou dopravní dostupnost, chtěli bychom, aby Šimonek třeba už jako druhák chodil sám do školy. Myslím si, že to zvládne už teďka, třeba praktikujeme to, že ho vyložíme před školou, sám si zazvoní na zvonek a družinářka ho pustí. Takže ho vedeme k samostatnosti, abychom věděli, že už na ten zvonek dosáhne, že už dokáže zazvonit, že už prostě sám dokáže ve škole převléknout a jít do té třídy.

Š: I do družiny.

E: Ano i do družiny. Takže to je taková první výhoda, další výhodou беру v tom, že tam ty děti spolu dohromady hodně vyrůstají, malé děti s velkými dětmi. Velké děti malým pomáhají, takže bude Šimonek zvyklý i na větší děti a nebude z nich mít strach, učí se od nich, asi i ty negativní věci samozřejmě.

Š: Oni jsou na mě hodný i jeden čtvrták Ondra s semnou kamarádí.

E: Šimonek má nejlepší kamarády mezi čtvrtáky.

Š: My když jsme závodili na těch běžkách tak on mi celou dobu fandil a běhal kolem mě a „pojd', pojd'“.

E: A není tam žádná šikana tím, že je to malá škola, je to vlastně malotřídka. Tím, že je to malá škola, tak učitelé mají hodně velký přehled o těch dětech, znají jejich slabiny, znají jejich plusy. Snaží se je vést ke sportu, chodí hodně ven, chodí na běžky. Myslím si, že toto je velký plus na té škole.

K: To jsou tedy důvody, proč jste se rozhodli jít i na zápis na tuto školu?

E: My jsme šli ještě před rokem, když jsme nevěděli, jestli mu dáme odklad, tak jsme šli do této škol. Poté během roku, ani pořádně nevím, proč jsme se hlásili na Náměstí Míru, kam jsme se nedostali. Nebo nedostali, pak nám volali začátkem června, že tam nastoupit může, ale to jsme už byli rozhodnutí, že nechceme, že ho chceme nechat nahoře. Asi na Náměstí Míru jsme chtěli, protože tam šla většina jeho kamarádů, asi z toho důvodu, pak jsme tak nějak chtěli, aby šel s nimi a druhá věc vlastně byla, že teď pracuji v centru, takže se mi to zdálo trochu jednodušší, že bych ho vozila do školy v blízkosti místa zaměstnání. Ale nakonec vůbec nelituji toho, jak to nakonec dopadlo, že je prostě nahoře. Protože, jak jsem už řekla, za rok bude do té školy chodit úplně v pohodě sám. Přejde jeden přechod a bude ve škole.

K: Lišil se průběh zápisů těchto dvou škol, které jste navštívili? Líbil se Vám některý více?

E: Probíhaly hodně podobně, možná na tom Náměstí Míru trochu v širším záběru byl možná malinko. Jinak to byly hodně podobné otázky, klasika jméno, počítání do nějakých dvaceti pěti, dvaceti už ani nevím, nějaké tvary po něm chtěli.

K: Byli jste po celou dobu obou zápisu přítomni?

E: Na Náměstí Míru jsme byli celou dobu u něj a tam nahoře před tím rokem si ho asi na chvíli vzali samotného.

K: Záписы jste tedy absolvovali rok po sobě a nemuseli jste znovu jít k zápisu na školu, ve které jste byli rok předtím?

E: Jeden rok nahoře a jeden rok na Náměstí. Nahoru už znovu nemusel.

K: Poměrně brzy jste začali uvažovat o tom, kam dítě dáte. Museli jste absolvovat zápis ten rok, kdy Šimonovi bylo šest let?

E: Ano, tam jsme museli. Tam se musí každopádně. Přesto, že my už jsme tak nějak tušili, že mu dáme odklad, tak jsme na ten zápis šli.

K: O tom, kam půjde, jste rozhodovala společně s manželem?

E: Ano.

K: Kde jste si hledali informace o základních školách ve Vrchlabí?

E: Spíše přes známé a tím, že jsme malé město, tak jsme se informovali u kamarádů, kde jsou jak spokojení a vlastně Šimonův bratranec chodil na Náměstí Míru, jako prvňák tenkrát, takže tam jsme toho hodně ptali a informovali.

K: Hledali jste i někde hodnocení škol v závislosti například na studijních výsledcích dětí?

E: To jsme taky trochu řešili.

K: Byly pro Vás tyto informace dostupné?

E: Spíše moc ne, ale že bychom to nějak intenzivně hledali třeba na internetu to ne. Spíše jsme se tak poptávali, zase po známých a tak.

K: Co si představujete, aby si Vaše dítě z té základní školy odneslo? Co je pro Vás prioritní?

E: Samozřejmě vědomosti, ty jsou samozřejmě hodně důležité. Pak tak celkově vstup do života, aby byl připravený a aby mu ta škola dala i jako praktické věci, se kterými se setká v životě. Asi to je hodně důležité.

K: Přepokládám, že tato škola je pouze do 5. třídy. Uvažovali jste o tom, jak bude poté Šimonovo vzdělávání pokračovat?

E: Takto daleko tím, že je to až za pět let, jsme to zatím neřešili. Uvidíme, zatím mu to ve škole jde, tak uvidíme, jestli pak přestoupí přímo někam na gymnázium nebo někam na sportovní školu.

K: Sportovní školou je myšlena ta na náměstí Míru?

E: Ano nebo potom v Jilemnici, ale to se asi všechno ještě uvidí.

K: Jak společně jako rodina trávíte volný čas?

E: Hodně jezdíme na kole, potom jsme chodili na trénink na fotbal, ale tak asi poslední půl rok Šimon fotbal dělat nechce a už je ve věku, kdy si to tak trochu může určit, co by chtěl a nechtěl dělat a začal hrát petangue nebo jsme začali hrát spolu. Takže ten čas trávíme na tréninkách a na zápasech, ale fakt jako spolu, že spolu hrajeme a máme spolu ligu. Takže hodně ten čas... Občas samozřejmě se učíme, čteme hodně a občas nějaké kino. Taková ta klasika.

K: Takže jsem pochopila, že navštěvuje nějaké sportovní kroužky či družstva. Navštěvuje Šimon i jiné než sportovní kroužky?

E: Ve škole chodí na angličtinu, kterou má občas. Více méně v rámci školy, jinak po škole, když jde ještě občas na fotbal nebo ten petangue. To jsou vlastně dva sportovní kroužky, které navštěvuje.

K: Ještě se vrátím ke škole. Věděli jste dopředu před zápisem, kterou paní učitelku bude mít?

E: To jsme věděli a samozřejmě pro nás bylo důležité, jak na nás působí.

K: S paní učitelkou jste momentálně spokojeni?

E: Ano, je taková trochu přísnější, ale myslí si, že to není vůbec od věci. Myslím si, že ty děti vede dobře a že se hodně naučí.

K: Jak způsobem funguje komunikace s paní učitelkou?

E: Nejvíce na třídních schůzkách, ale samozřejmě kdybych si s ní chtěla nějak promluvit nebo kdybych něco potřebovala, tak není problém se s ní sejít a cokoliv probrat,

K: Třídní schůzky probíhají pravidelně?

E: Ano pravidelně, asi tak jednou za dva za tři měsíce.

K: Funguje na škole nějaké kolektivní sdružení rodičů například rada rodičů?

E: Ta tam byla, když tam byla ta Montessori škola, takže než ta škola skončila, tak jsme se tam sešli na projektu ohledně nějaké výstavby a zeleně. Tam jsme se o tom bavili, ale teď momentálně tam nic takového není.

K: Jelikož se jedná o menší školu. Zdá se Vám vybavení školy dostačující, mají děti například tělocvičnu?

E: Ano to je v pořádku.

K: Vidíte na škole nějaké negativa, případně co by se tam dalo zlepšit?

E: Nic mě nenapadá.

K: Napadá Vás něco, co byste chtěla dodat ke škole?

E: Přemýšlím...asi jsme tak nějak všechno řekly.

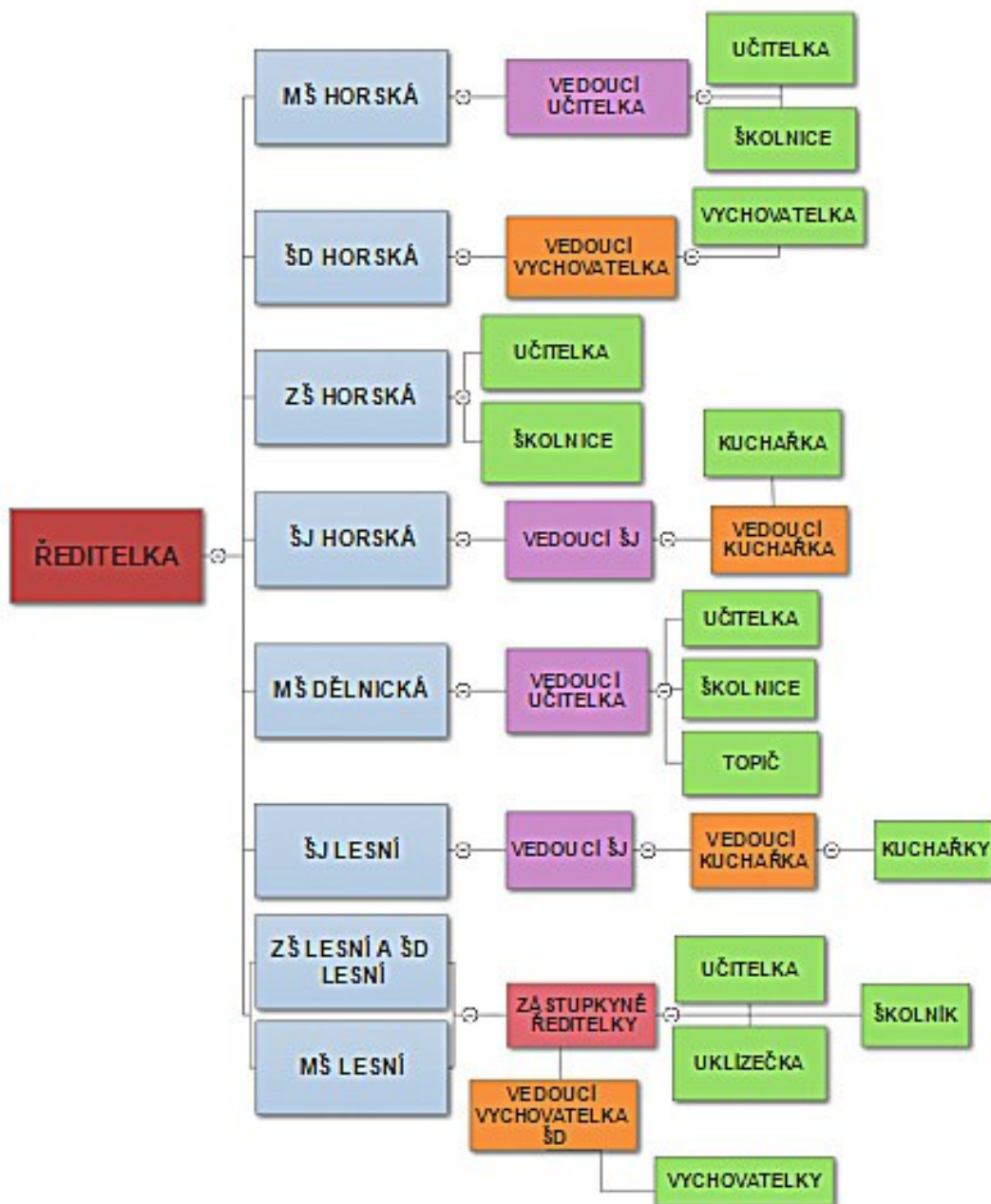
K: Dobře, tak já Vám děkuji za Váš čas a rozhovor.

Příloha č. 4: Rámcový učební plán

Vzdělávací oblasti	Vzdělávací obory	1. stupeň	2. stupeň
		1. - 5. ročník	6. - 9. ročník
		Minimální časová dotace	
Jazyk a jazyková komunikace	Český jazyk a literatura	33	19
	Cizí jazyk	-	4
Matematika a její aplikace		22	20
Informační a komunikační technologie		2	4
Člověk a jeho svět		12	-
Člověk a společnost	Dějepis	-	8
	Výchova k občanství		
Člověk a příroda	Fyzika	-	13
	Chemie	-	
	Přírodopis	-	
	Zeměpis	-	
Umění a kultura	Hudební výchova	10	8
	Výtvarná výchova		
Člověk a zdraví	Výchova ke zdraví	-	2
	Tělesná výchova	15	12
Člověk a svět práce		15	20
Průřezová témata		P	P
Disponibilní časová dotace		9	12
Celková povinná časová dotace		118	122

Zdroj: [MŠMT 2005].

Příloha č. 5: Organizační struktura ZŠ Horská a ZŠ Lesní



Zdroj: [ZŠ a MŠ Horská 2017].