



Pedagogická
fakulta
Faculty
of Education

Jihočeská univerzita
v Českých Budějovicích
University of South Bohemia
in České Budějovice

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích

Pedagogická fakulta

katedra geografie

Diplomová práce

Stabilizace venkovských základních škol s malým počtem žáků v okrese Kutná Hora

Vypracoval: Bc. Dominik Volf

Vedoucí práce: doc. RNDr. Jan Kubeš, CSc.

České Budějovice 2023

Prohlášení:

Prohlašuji, že jsem autorem této kvalifikační práce a že jsem ji vypracoval pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu použitých zdrojů.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své diplomové práce, a to v nezkrácené podobě fakultou elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

V Českých Budějovicích dne

.....

Dominik Volf

Poděkování:

Úvodem bych rád poděkoval panu doc. RNDr. Janu Kubešovi, CSc. za odborné vedení této diplomové práce, cenné rady, trpělivost a ochotu věnovat mi svůj volný čas. Dále děkuji všem účastníkům dotazování pro diplomovou práci za jejich ochotu a poskytnuté informace. Poděkování patří také mým rodičům za jejich bezpodmínečnou podporu nejen při psaní této práce, ale i během celého studia.

Abstrakt:

VOLF, D. (2023): Stabilizace venkovských základních škol s malým počtem žáků v okrese Kutná Hora. Diplomová práce. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Pedagogická fakulta, Katedra geografie, České Budějovice, 94 s + přílohy.

Malé venkovské základní školy v Česku mívají některé problémy – příliš malý počet žáků, nedobrý stavební stav a vybavenost, bývají ekonomicky málo efektivní a někdy trpí nedostatkem kvalifikovaných učitelů a konkurencí větších, zvláště městských základních škol. Diplomová práce si klade za cíl vytvořit strukturovaný systém opatření pro záchranu, stabilizaci a rozvoj malých venkovských základních škol v okrese Kutná Hora (i v celém Česku), a to na základě studia literatury a uskutečnění a vyhodnocení rozhovorů s představiteli malých venkovských základních škol a příslušných obcí na Kutnohorsku. Vyhodnocuje především anglicky psanou literaturu autorů z rozvinutých zemí Evropy, USA a Austrálie věnovanou vývoji venkovského školství, rušení venkovských škol, vztahům mezi venkovskými školami a příslušnými obcemi a komunitami, komunitním funkcím venkovským škol, rolím ředitelů a učitelů venkovských škol, ekonomické efektivitě venkovských škol a vybraným geografickým problémům souvisejících s těmito školami. Rozhovory byly uskutečněny s řediteli několika malých venkovských škol a se starosty příslušných obcí v řešeném okrese a byly zaměřeny zejména na stabilizaci venkovských škol a na podpůrné vztahy mezi školou, obcí a komunitou. Na konci diplomové práce je vložen strukturovaný systém opatření pro záchranu, stabilizaci a rozvoj malých venkovských základních škol v okrese Kutná Hora a v celém Česku.

Klíčová slova: venkovské školy, malé školy, základní školy, záchrana škol, rozvoj škol, venkovské periferie, Kutnohorsko

Abstract:

VOLF, D. (2023): Stabilization of rural elementary schools with a small number of pupils in the district of Kutná Hora. Diploma thesis. University of South Bohemia in České Budějovice, Faculty of Education, Department of Geography, 94 p. + attachments.

Small rural elementary schools in Czechia have some problems – too few pupils, poor building condition and poor equipment, they tend to be economically inefficient and sometimes suffer from a lack of qualified teachers and competition from larger, especially urban elementary schools. The thesis aims to create a structured system of measures for the rescue, stabilization and development of small rural elementary schools in the Kutná Hora district (and in the whole Czechia), based on a study of the literature and the implementation and evaluation of interviews with representatives of small rural elementary schools and relevant municipalities in the Kutná Hora districts. It mainly evaluates the English-language literature written by authors from developed countries in Europe, the USA and Australia on the development of rural schooling, rural school closures, the links between rural schools and their respective municipalities and communities, the community functions of rural schools, the roles of rural school headmasters and teachers, the economic efficiency of rural schools and selected geographical issues related to rural schools. Interviews were conducted with the headmasters of several small rural schools and with the mayors of the respective municipalities in the study district and focused primarily on the stabilization of rural schools and on the supportive relations between the school, the municipality, and the community. At the end of the thesis a structured system of measures for the rescue, stabilization and development of small rural elementary schools in the Kutná Hora district and in the whole country is inserted.

Keywords: rural schools, small schools, elementary schools, school rescue, school development, rural periphery, Kutná Hora district

Obsah:

1. Úvod	7
2. Problematika venkovských škol v odborné literatuře	11
2.1. Vývoj a současnost venkovských škol	11
2.2. Rušení venkovských škol	14
2.3. Specifika venkovských škol	18
2.4. Vztahy venkovská škola – venkovská obec a venkovská komunita	22
2.5. Ředitelé, učitelé, žáci a rodiče žáků venkovských škol	30
2.6. Státní a regionální politika vůči venkovským školám	37
2.7. Ekonomika venkovských škol	41
2.8. Vybrané geografické aspekty problematiky venkovských škol	43
3. Dokumenty rozvoje základního školství v okrese Kutná Hora	48
4. Metodika práce	53
4.1. Vyhledávání literatury, její strukturace a zpracování	53
4.2. Dotazník řízeného rozhovoru s představiteli základních škol a obcí	56
4.3. Vyhodnocování dotazníků a tvorba indikátorů	60
4.4. Typologie základních škol a výběr modelových škol	63
5. Hodnocení stability malých venkovských základních škol	66
5.1. Vyhodnocení odborné literatury věnované venkovským školám	66
5.2. Základní charakteristiky typů modelových základních škol v řešených okresech	69
5.3. Komunitní funkce typů modelových základních škol v řešených okresech	71
5.4. Obecní podpora škol podle typů modelových základních škol v řešených okresech	73
6. Opatření stabilizace malých venkovských základních škol	76
7. Závěr	83
8. Seznam použité literatury	85
9. Seznam příloh diplomové práce	94
10. Fotografická příloha	

1. Úvod

Téma „Stabilizace venkovských základních škol s malým počtem žáků v okrese Kutná Hora“ je autorovi diplomové práce blízké, neboť tímto tématem navazuje na svou předchozí bakalářskou práci nazývanou se „Optimalizace územního uspořádání základních škol v okrese Kutná Hora“. V této práci se autor věnoval mapování spádových území základních škol v řešeném okrese, bilanci dětí ve školním věku a žáků v těchto spádových územích a školách a hodnocen byl i fyzický stav škol. Současná práce bude vycházet zejména z analýz zahraniční a domácí literatury a z vyhodnocování rozhovorů uskutečněných s představiteli malých venkovských základních škol a příslušných obcí. Prostředí Kutnohorska autor dobře zná, neboť v tomto okrese navštěvoval základní školu, vyrůstal zde a stále zde bydlí.

Katedra geografie pedagogické fakulty Jihočeské univerzity se již dlouhou dobu zabývá tématem stabilizace a optimalizace venkovských základních škol, zejména v regionu Jižních Čech. Vzniklo zde několik článků (např. Kubeš, Vokrouhlík 2019; Kubeš 2023) a množství kvalifikačních prací (např. Krinedlová 2018; Vltavská 2020, Koutová 2021 a další). V poslední době se tyto práce zaměřují především na malé venkovské základní školy, také na základě dotazování ředitelů škol a představitelů příslušných obcí (starostů obcí). Diplomová práce využívá v literárně-teoretické kapitole rozsáhlé rešerše věnované venkovským školám v zahraniční literatuře, které připravil doc. Kubeš. Využívá také výsledků dotazování ředitelů základních škol v jihočeských okresech Prachatic a Český Krumlov uskutečněného autorem práce, Bc. Kateřinou Koutovou a doc. Janem Kubešem.

V periferních (odlehých, okrajových) venkovských částech okresu Kutná Hora se nacházejí jednak počtem žáků malé málotřídní základní školy se sloučenými ročníky (málotřídky) a jednak úplné (plně organizované) základní školy s prvním a druhým stupněm, většinou také s menším počtem žáků. Je to výsledek postupného rušení venkovských základních škol z důvodu depopulace venkova a výsledek politiky koncentrace základního školství do úplných městských základních škol a do úplných venkovských základních škol ve střediskových vesnicích.

Podle některých odborníků je výuka ve venkovských základních školách méně kvalitní, než tomu je v základních školách městských, zvláště v případě venkovských málotřídek (viz Kapitola 2.). Podle jiných odborníků je tomu naopak. Tito odborníci navíc zdůrazňují specifické vlastnosti těchto škol, které mohou být pro žáky výhodou (individuální přístup k žákovi, rodinná atmosféra, znalost rodičů, zapojení učitelů a žáků do kulturního a běžného života vesnice, vzdělávání v inspirativním venkovském prostředí). Malé venkovské základní školy navíc neplní

jen funkci vzdělávání pro žáky, ale poskytují toho místní komunitě více – poskytují prostory pro společenské a sportovní akce, další vzdělávání obyvatel, organizují a provozují kulturní a společenský život v obci ... Základní školy ve venkovských obcích představují pro obec potřebu a prestiž, a také proto se je starostové a zastupitelé snaží udržet a podporovat. Těmto školám by autor diplomové práce chtěl svou diplomovou prací pomoci.

Diplomová práce by měla pomoci stabilizovat malé venkovské základní školy v řešeném okrese. Má následující strukturu. Po Úvodu (motivace, specifikace, struktura, cíle a vstupní předpoklady práce) následuje kapitola zaměřená na českou, a především zahraniční literaturu věnující se záchraně, stabilizaci, rozvoji a fungování malých venkovských škol, včetně podpůrných vztahů mezi školou a vedením obce a komunitou obyvatel obce. Třetí kapitola se zabývá dokumenty rozvoje základního školství v okrese Kutná Hora využitelné v práci. Čtvrtou kapitolou je metodika diplomové práce s podkapitolami věnovanými typologii základních škol, tvorbě a uspořádání dotazníku pro řízený rozhovor s představiteli základních škol a obcí, následnému zpracování a vyhodnocení dotazníků a také tvorbě opatření pro záchranu, stabilizaci a rozvoj malých venkovských základních škol. Vlastní hodnocení stability malých venkovských základních škol v okrese Kutná Hora zaměřené na problematiku aktérů a na vztahy školy, vedení obce a komunity obyvatel obce se odehrává v kapitole 5. Kapitola šestá se zabývá opatřeními pro stabilizaci malých venkovských základních škol v Česku a v okrese Kutná Hora. Následuje Závěr s hlavními výsledky, naplněním cílů a potvrzením či vyvrácením vstupních předpokladů. Na konci práce je Seznam literatury spolu se Seznamem příloh.

Cíl diplomové práce:

Hlavní cíl:

1. Vytvoření strukturovaného systému opatření pro stabilizaci malých venkovských základních škol v okrese Kutná Hora a v Česku na základě studia literatury a vyhodnocení rozhovorů s představiteli malých venkovských škol a příslušných obcí na Kutnohorsku.

Postupné kroky diplomové práce:

- a. Podrobně vyhodnotit zahraniční a českou odbornou literaturu zabývající se záchranou, stabilizací a rozvojem malých venkovských škol.
- b. Uskutečnit řízené strukturované rozhovory s představiteli vybraných malých venkovských základních škol v okrese Kutná Hora a se starosty příslušných obcí s tematikou záchrany, stabilizace a rozvoje těchto škol.

- c. Vyhodnotit rozhovory podle typů modelových škol v okrese Kutná Hora (a Prachatice a Český Krumlov), zejména za účelem tvorby opatření.
- d. Vytvořit strukturovaný systém opatření pro záchranu, stabilizaci a rozvoj malých venkovských základních škol v okrese Kutná Hora a v celém Česku.

Vstupní předpoklady diplomové práce:

- a) Na základě analýz starších statistik školství týkajících se okresu Kutná Hora předpokládám velký pokles počtu venkovských málotřídních ZŠ ve sledovaném okrese od 2. světové války až do roku 1990 a následnou stabilizaci jejich počtu. Příčinou byly snahy koncentrovat základní školství do velkých úplných ZŠ ve městech a ve střediskových vesnicích v období socialismu (Kučerová a kol. 2020), úbytky populace dětí ve školním věku na venkově v souvislosti s depopulací venkova a nižší porodností, po roce 1990 se příznivě projevila snaha vedení některých venkovních obcí udržet svou ZŠ pro místní mladé rodiny (Bell, Sigsworth 1991; Emmerová 1999; Bard a kol. 2006; Trnková 2006) a v posledním období (od roku 2013) se příznivě projevuje mírný růst porodnosti.
- b) Na základě znalostí získaných z návštěv malých venkovských ZŠ okresu Kutná Hora se domnívám, že tyto ZŠ nebudou mít výraznou komunitní funkci, jak to popisuje západní literatura (Solstad 1997; Supule 2019). Zdejší ZŠ zajišťují především funkci základního vzdělávání. Nicméně zdejší ZŠ se budou do určité míry podílet na kulturním a společenském životě komunit obyvatel obcí, např. žáci školy budou vystupovat na kulturních akcích v obci, zaměstnanci školy budou pomáhat při pořádání těchto akcí, budova a zařízení školy bude sloužit aktivitám spolků v obci.
- c) Na základě zjištění v BP Volf (2021) a BP Koutová (2021) předpokládám, že na Kutnohorsku starostové a zastupitelé venkovských obcí taktéž podporují svou místní ZŠ, přestože na tuto podporu ZŠ musí vydávat značnou část financí ze svého rozpočtu obce. Chtějí zachovat prestiž své obce a zároveň chtějí vytvořit co nejlepší podmínky pro mladé rodiny (Trnková 2009; Kourilova, Pelucha 2020).

d) Dle literatury zaznamenávající určitou nekvalifikovanost učitelů ZŠ na venkově (Trnková a kol. 2009; Lind, Stjernström 2015) předpokládám, že také na Kutnohorsku, ve zdejších malých venkovských ZŠ, bude poněkud nižší kvalifikovanost učitelů ve srovnání se ZŠ ve městech, že zde bude určité zastoupení učitelů pouze se středoškolským vzděláním a učitelů, kteří vystudovali vysokou školu neučitelského zaměření.

e) Venkovské ZŠ by se měly ve vzdělávání žáků zaměřit především na lokální témata, venkovní vzdělávání a poznávací exkurze do okolí a do místních podniků, aby měli budoucí absolventi ZŠ větší znalosti a schopnosti pro řešení problémů místní komunity a okolní krajiny a zároveň byli dobře uplatnitelní na místním trhu práce (Emmerová 1999; Green 2005; Solstad 2009; Schuman 2010; Kučerová a kol. 2015). Soudím, že toto zaměření vzdělávání bude v modelových základních školách uplatňováno.

2. Problematika venkovských škol v odborné literatuře

2.1. Vývoj a současnost venkovských škol

Vývoj a současnost venkovských škol v Česku

Podle Emmerové (1999) byla povinná školní docházka v českých zemích zavedena za vlády Marie Terezie roku 1774. Ve městech i na venkově začaly vznikat obecné školy, které měly šest ročníků. Později přibývaly další ročníky povinné školní docházky. Postupně se vyvinuly dva stupně základního školství – obecné školy a tzv. měšťanské školy. Na venkově byly postupně vystavěny, prakticky ve všech obcích, budovy málotřídních (nejčastěji dvoutřídních) obecních obecných škol, jež zahrnovaly vedle vlastních tříd i byt řídícího učitele. Venkovští učitelé byli vzdělanci v prostředí venkova, významně se podíleli na kulturním a spolkovém životě ve venkovských obcích a také radili a pomáhali venkovanům při vyřizování úředních záležitostí.

Zvláště starší děti musely pomáhat v zemědělství, především při sklizni. V počátcích povinné školní docházky, zvláště na venkově, bylo proto obtížné přesvědčit rodiče venkovanů, aby své děti posílali do školy pravidelně. V období národního obrození sehráli venkovští učitelé a venkovské školy důležitou roli při prosazování českého jazyka do vzdělávání a do společenského a hospodářského života (Emmerová 1999).

Za první republiky platila osmiletá povinná docházka. Od r. 1953 měla povinná školní docházka 8 nebo 11 ročníků. Poslední tři ročníky byly výběrové a mohly se zakončit maturitní zkouškou. V roce 1960 byl vydán nový školský zákon, který zavedl základní devítiletou školu. Střední všeobecně vzdělávací školy se osamostatnily.

Co se týká venkovského základního školství, tak na venkově byly v období socialismu postupně rušeny malé základní školy v podobě venkovských málotřídek. Důvodem byla jednak depopulace venkova díky stěhování do měst (a tedy malý potenciál žáků na venkově) a jednak podpora výstavby velkých plně organizovaných základních škol ve střediskových venkovských obcích. Vlna rušení málotřídek zesílila, vrchol měla v letech 1976-1980 (Trnková 2006). Rušení málotřídek bylo zdůvodňováno ekonomickými hledisky – vysoké náklady na zajištění provozu školy a vyučování ve škole vzhledem k malému počtu žáků, nepřihlíželo se tolik k potřebám malých venkovských obcí (Valachová 2005). Více než 2000 českých a moravských obcí ztratilo svou místní školu (Valachová 2005).

Jak uvádí Kučerová a kol. (2020), v období socialismu představovala centralizace základního školství možnost dobře politicky kontrolovat základní školství a základní vzdělávání. Centrálně se dohlíželo na obsah učebních osnov, učebnic, potlačovaly se jiné než marxisticko-

leninské názory na vzdělávání, společnost a ekonomický rozvoj, autonomie základních škol byla silně okleštěna. Vzdělávání v městské základní škole se stalo vzorem i pro vzdělávání ve venkovských základních školách (Kučerová a kol. 2020).

Po zásadní transformaci politických, společenských a ekonomických poměrů v Česku na počátku 90. let, došlo také k určité transformaci základního školství i územního uspořádání základních škol. Skupina nadšenců připravila Program obnovy venkova (vesnice), jehož cílem byla mimo jiné také stabilizace a rozšíření počtu malých venkovských základních škol, stejně tak posílení komunitní funkce těchto škol. Podle Emmerové (1999) došlo mezi lety 1991–1996 k obnovení 275 venkovských málotřídek. Podmínkou ale bylo, aby příslušné obce měly v nově zřízených školách dostatek dětí ve věku školní docházky (alespoň 13, později alespoň 11 dětí na 1. stupni) a aby vyčlenily dostatečné materiální a finanční zdroje pro fungování školy. Důležité bylo, aby v obci byla vhodná budova, ve které by se výuka mohla konat. Řadě obcí při tom pomohlo i současné otevření mateřské školy ve společné školní budově (Emmerová 1999).

Na existenci málotřídních škol panovaly a dodnes panují rozdílné názory. Dle mnohých odborníků jsou málotřídky ekonomicky příliš náročné oproti úplným základním školám, a navíc prý neposkytují vzdělání srovnatelné se vzdáváním v městských základních školách. Jiní odborníci poukazují na specifickou kvalitu vzdělávání ve venkovských základních školách a na ekonomické a časové úspory nedojíždění do vzdálených úplných škol (Trnková 2006). Výhodou venkovských málotřídek i venkovských úplných základních škol je malý počet žáků, rodinné prostředí a individuální přístup k žákům (Kučerová a kol. 2015). Značné úspory přináší na venkově běžné organizační propojení málotřídky s mateřskou školou (často v jedné budově s jedním ředitelem).

Po různých legislativních změnách je v současné době v Česku povinná devítiletá školní docházka pro děti ve věku 6–15 let, která je rozdělená do dvou stupňů. První stupeň má pět ročníků, přičemž jednotlivé ročníky v něm lze většinou v rámci málotřídek slučovat, druhý stupeň má čtyři ročníky, které však slučovat nelze. Velkou změnou bylo zrušení jednoznačné spádovosti dětí ve školním věku k jednotlivým základním školám. Školní obvody jsou vymezovány prakticky jen ve městech, ale ani zde většinou nejsou plně dodržovány. Na venkově existuje jen málo obcí bez školy, které mají uzavřenou smlouvu o školském obvodu s obcí se školou. O existenci či neexistenci veřejné školy v obci rozhoduje samospráva obce, stát pouze stanovuje minimální počet žáků ve třídě dle uspořádání školy. Zřizovatel může povolit výjimku z nejvyššího počtu dětí a žáků ve třídě, ale pouze do počtu 4 žáků. Většinou musí obec

dofinancovat výdaje na vzdělávání chybějících žáků z obecního rozpočtu (odstavec zpracován autorem DP na základě jeho znalostí a zkušeností z terénního průzkumu).

Zvláště začátkem 90. let v Česku velmi poklesla porodnost, a to se za několik let objevilo ve výrazném poklesu počtu žáků na 1. stupni základních škol. Jak uvádí Kubeš, Vokrouhlík (2019), v roce 1961 bylo na území Česka 1 457 000 dětí ve školním věku 6–14 let, v roce 1991 to bylo pouze 1 299 000 dětí v tomto věku a v roce 2016 již jen 983 000 dětí. Vyvíjel se také počet škol – zatímco v roce 1961 existovalo na území Česka celkem asi 6950 základních škol (z toho bylo asi 4200 neúplných a asi 1000 úplných škol na venkově a asi 800 neúplných a asi 950 úplných škol ve městech), v roce 1990 to bylo již jen 3600 základních škol (struktura škol se ale výrazně změnila – analogické údaje jsou asi 1300, 950, 200 a 1150), následně ale počet základních škol mírně narostl na hodnotu 4190 (1400, 900, 90 a 1800) – přibližné údaje z Kubeš, Vokrouhlík (2019). Vývoj k roku 2018 byl ovlivněn vznikem nových škol ve městech zřizovaných církvemi a dalšími organizacemi. Podle Kučerová a kol. (2022), 60 % českých obcí nemá žádnou základní školu a žáci dojíždějí jinam. V socialistickém období měla každá základní škola přesně vymezenou spádovou oblast a rodiče nemohli přihlásit své děti do jiné školy. To už dnes neplatí, školy dnes většinou soupeří o žáky (výjimkou jsou území se silnou suburbanizací, kde je tomu naopak) – Kučerová, Kučera (2009).

Vývoj a současnost venkovských škol ve vyspělých zemích

Jak uvádí Barakat (2015), každý venkovský region Evropy je jedinečný, má své specifické sídelní rysy a problémy, což platí i pro jeho školství. V jednotlivých zemích severozápadní Evropy probíhalo uzavírání malých venkovských škol a zřizování centrálních venkovských a městských škol odlišným tempem a v různých geografických a legislativních podmínkách (Sigsworth, Solstad eds. 2005). Zvláště v Severských zemích existuje vysoký podíl venkovských málotřídních škol. Ve Švédsku a Finsku navštěvuje tyto málotřídky zhruba 20 % žáků, v Norsku až 45 % žáků (Zormanová 2015 cituje Průcha 2001). Těmto málotřídkám se většinou daří plnit národní kritéria pro kvalitu vzdělávání. Přesto počet malých venkovských škol v severských zemích klesá (Lind, Stjernström 2015).

Velké a dobře vybavené školy začaly být po 2. světové válce považovány za nejlepší prostředek ke zlepšení primárního a nižšího sekundárního vzdělávání, a to jak v socialistických zemích Evropy, tak i v těch ležících v západní Evropě. Přesto zde mnoho venkovských málotřídek zbylo. Novodobý vývoj západoevropského školství zahrnuje etapu urbanizace do r. 1970, kdy docházelo k centralizaci školství, etapu ruralizace mezi lety 1970–2000, kdy se projevila lidová mobilizace proti velké centralizaci škol a nový pohled na výuku a význam

venkovských málotřídek a etapu globalizace školství s výjezdy žáků do zahraničí a s globalizací vyučovacích metod (která se také dotkla malých škol na venkově) – Solstad, Andrews (2020). V Západní Evropě je v současnosti venkovská málotřídka považována za efektivní alternativní školu (Barakat 2015).

Bondarevskaja (2002) se rozepisuje o vývoji venkovského školství v bývalém Sovětském svazu a dnešním Rusku. Kritizuje uplatňování městských forem vzdělávání v prostředí sovětských venkovských škol, kdy došlo ke zpretrhání důležitých vazeb mezi venkovskou komunitou a venkovskou školou a kdy venkovská škola přestala být komunitním střediskem vesnice. Dnes se v Rusku snaží opětovně obnovit tradiční smysl venkovské školy. Podle Sinagatullin (2001), venkovské školy v roce 2000 tvořily asi 68,8 % všech škol Ruska.

Venkovské oblasti USA a Kanady spojené se zemědělstvím zažívají již delší dobu výrazné populační ztráty, včetně výrazného poklesu počtu dětí ve školním věku. Důvodem je růst produktivity práce v zemědělském sektoru (jednotlivé farmy výrazně navýšily svou rozlohu) a stěhování venkovanů do městských aglomerací (Surface 2011; Oncescu 2014). Přesto se zde zbývající obyvatelé stále silně identifikují s místem bydliště a nechtějí ho opustit – Kannapel, DeYoung (1999). Agrární venkov USA se tak potýká s problémy poklesu počtu žáků a s tím spojeným rušením škol a s následnou potřebou zajištění školní docházky pro děti ze vzdálených farem. V Austrálii vždy byly a stále jsou malé venkovské školy v řídce osídlených územích. Tvoří 45 % všech australských škol a jsou velmi důležité pro vzdělávání žáků v odlehlých oblastech (Halsey 2011).

2.2. Rušení venkovských škol

Důvody rušení venkovských škol

Přežití malých venkovských škol ohrožuje hlavně problém vyliďňování venkova, omezování dříve vyšších výdajů na školy s malým počtem žáků a údajné horší vzdělávací výsledky těchto škol oproti velkým školám ve městech (Boix-Tomás a kol. 2015; Kearns a kol. 2009; Sigsworth, Solstad eds. 2005). Konsolidace škol v regionu (úprava jejich rozmístění, většinou ale redukce rozmístění) může být nevyhnutelná, zvláště když populace dětí školního věku poklesne tak, že již pro velmi malý počet žáků není možné zajišťovat vzdělávání. Nicméně v řídce zalidněných územích Severní Evropy, horských územích Evropy a v dalších periferiích Evropy je ale třeba zajistit školní vzdělávání pro zdejší zbývající velmi rozptýlenou populaci – Lehtonen (2021).

Důležitost školy v sídle a obci si místní obyvatelé často uvědomí až při ohrožení její existence. Rozhodnutí o uzavření školy obvykle bývají rychlá a místní obyvatelé jsou často bezmocní, i když proti tomu protestují – Autti, Hyry-Beihammer (2014). O uzavření školy většinou rozhodují úředníci a politici sídlící mimo obec, ve vzdáleném středisku, často bez znalostí místních podmínek. V Dánsku bylo zavírání škol označeno za důsledek vyliďňování, nikoli za jeho příčinu – Egelund, Laustsen (2006).

V 70. letech 20. století byla v Československu vyhlášena koncepce střediskového osídlení, kdy byla vybírána vyšší a nižší sídelní střediska k dalšímu rozvoji a kdy početná zbylá menší sídla byla určena jen jako sídla zemědělské výroby nebo byla určena „na dožití“. Při tom došlo k rušení mnoha malých venkovských škol a k soustředění žáků do větších základních škol ve střediskových venkovských sídlech a městech – Emmerová (1999). Jak ale uvádějí Kučerová, Kučera (2009), lidé údajně měli možnost vyjádřit svůj názor a zvrátit rozhodnutí o zrušení školy.

Mnoho vzdělaných lidí, zvláště těch, kteří se od 70. let 20. století přestěhovali na venkov, vedlo kampaň proti zavírání malých venkovských škol. Proti jejich rušení se bojovalo na státní, regionální i místní úrovni (Bell, Sigsworth 1991). Už pouhá úvaha o uzavření místní venkovské školy vyvolávala obavy, protesty rodičů i celých komunit. Venkovské komunity a představitelé příslušných obcí někdy ovšem nedělali vše potřebné pro udržení školy. Úředníci a politici ve střediscích regionů často nebrali při rušení školy v úvahu všechny okolnosti.

Bard a kol. (2006) píše, že neexistuje žádná „ideální“ velikost škol. Velikost nezaručuje úspěch. Neexistuje odůvodnění, že konsolidace (zrušení škol) zlepší vzdělání, zvýší efektivitu nákladů nebo podpoří rovnost. Amcoff (2012) uvádí, že zrušení školy může znamenat nečekaný problém pro udržitelnost menšinových kultur. V odlehlých oblastech a na malých ostrovech bývá velký problém nedostatek obyvatel. Proto je zde zánik místní školy známkou konce komunity, nikoli příčinou – Egelund, Laustsen (2006). Někdy jsou občanské protesty proti zavření místní školy účinné. V kanadském Ontariu bojovali studenti střední školy na venkově proti jejímu zrušení a byli úspěšní. Také Cristall a kol. (2020) analyzuje takový úspěšný protest, kdy občané docházeli na jednání zastupitelstva obce, organizovali schůzky, proti rozhodnutí podali soudní odpor a pro školu hledali sponzory a dárce. Kłoczko-Gajewska (2020) popisuje podobný úspěšný protest v případě malé venkovské školy na periferním venkově Polska.

Řada autorů se neztotožnila s argumentem ekonomické neefektivity při rušení malé venkovské školy. Jak uvádějí Lyson (2002) nebo Supule (2019), finance ušetřené díky zrušení školy mohou být ztraceny v důsledku snížení daní, poklesu ceny nemovitostí a ztrát pro místní podniky (autoři asi zohledňují odstěhování mladých rodin, které mají obtíže s dostupností

školy – Oncescu (2014), Sørensen a kol. (2021). Montgomery (2021) píše, že „ekonomické, sociální a politické náklady pravděpodobně převáží úspory vzniklé konsolidací škol“. Vidina finančních úspor může také opomíjet ekologické náklady spojené s dopravou žáků do jiných škol (Hargreaves a kol. 2009; Amcoff 2012). Důležité je rozlišovat mezi administrativní a vzdělávací konsolidací. Administrativní konsolidace zachovává rozmístění vzdělávacích míst a upravuje pouze organizační schéma těchto míst spojených do jedné školy – Howley a kol. (2011), Green (2013).

Důvodem uzavření školy může být i podprůměrná kvalita vyučování, především kvůli nedostatku kvalifikovaných učitelů. Uzavření školy pak může zlepšit obsazení zbývajících škol kvalifikovaným personálem, který do těchto škol ze zrušené školy přejde (Hammer a kol. 2005; Lind, Stjernström 2015). Je ale třeba také zmínit, že po zrušení školy odcházejí z vesnice vzdělání učitelé školy, a to je ztráta lidského kapitálu v dané venkovské komunitě.

Nepříznivé dopady zrušení školy na místní komunitu obyvatel

Uzavření venkovské školy má podle mnoha autorů značný dopad na místní venkovskou komunitu, zvláště komunitu nacházející se v odlehlých venkovských perifériích. Toto uzavření je většinou nevratné – Bell, Sigsworth (1989), Kučerová (2015). Děti školního věku pak musí dojíždět do vzdálených střediskových škol a tím vznikají velké časové ztráty pro děti a jejich rodiče. To pak vede k odcizení mezi dospělými a dětmi, kteří se již tolik nepotkávají. Někteří autoři v této souvislosti píšou o specifickém sociálním vyloučení těchto dětí a jejich rodičů oproti těm, kteří žijí v sídlech se školou (Kubeš, Kraft 2011; Daugirdas, Pociūtė-Sereikienė 2018). Další autoři zmiňují také ztrátu sociální kontroly nad aktivitami školních dětí (když jsou na cestě do a ze školy a v cizím prostředí). Další zmiňují nevýhody anonymního prostředí velkých škol ve městech – Kučerová, Kučera (2009). Žáci ze zrušených málotřídek se na nově přidělené škole mohou setkávat se sociálně segregovaným školním prostředím, které neznali. Opouštějí rodinné prostředí venkovské málotřídky, musí se na nové prostředí větší školy adaptovat a vybudovat si vlastní, nový sociální status – Kvalsund (2000), Trnková (2003).

Často citovanou ztrátou spojenou se zrušením školy je ztráta kulturního místa, centra, pokud jím škola byla. Ve škole se totiž často odehrávaly kulturní a další akce pro obyvatele komunity, které zprostředkovávali jak učitelé školy, tak představitelé venkovské komunity nebo místních spolků. Ztrácí se tak místo pro neformální setkávání. Může to také ovlivnit činnost místních sdružení a spolků – Kłoczko-Gajewska (2020). Vedle toho, učitelé spolu s žáky často

vystupovali s kulturními pořady v rámci oslav, svátků, obecních slavností, vystoupení pro seniory atp. v rámci obce a regionu. Když je škola zrušena, tato kultura mizí.

Existence školy je ukazatelem vitality a rozvoje venkovské komunity (Lyson 2002). Zachování a rozvíjení školy je investicí pro rozvoj a budoucnost venkovské komunity (Sørensen a kol. 2021). Po zrušení školy dochází k poklesu pocitu soudržnosti obyvatel a jejich komunitní energie a k poklesu příležitostí k socializaci (Kearns a kol. 2009; Blauwkamp a kol. 2011; Oncescu 2014). Soupeřením o žáky mezi zbylými školami po zrušení místní školy může dojít k rozdělení venkovské komunity se zrušenou školou (MacDonald 2003).

Bez školy se vesnice a celá venkovská obec stává neatraktivní pro mladé rodiny s dětmi. Ty následně zvažují odchod do sídla se školou. Rodiny s dětmi stěhující se na venkov také raději vybírají vesnici se školou. Problémem také je, když nejistota uzavření školy trvá delší dobu a rodiče dětí a učitelé musí s touto nejistotou žít a pracovat (Karlberg-Granlund 2019). Zrušení školy může doprovázet i rušení dalších služeb v obci, např. mateřské školy, knihovny, zdravotní střediska, pošty či obchody.

Obtížné dojíždění žáků zrušené venkovské školy a využití budovy zrušené venkovské školy

Děti školního věku, ale i jejich rodiče, jsou po zrušení školy postaveni před problém dojíždění do vzdálené školy. To přináší ztrátu času, zvýšené náklady i určitá nebezpečí, zvláště pro nejmladší žáky. Nejčastěji zmiňovaným negativem je ztráta času způsobená dojížděním – Sell a kol. (1996), Gristy (2019). Jde o docházku na zastávku spoje, o čas jízdy spoje, o docházku do školy, o čekání na začátek vyučování, při návratu se tyto ztráty času v opačném pořadí opakují. Cederling, Wihlborg (2020) popisují dlouhé dojíždění žáků do škol v řídce zalidněných oblastech Švédska po uzavření místní školy. Uvádějí, že toto dojíždění má negativní dopad na prospěch žáků. Kučerová a kol. (2011) zmiňují nepřípravenost systému školních spojů po zrušení školy, kdy určitou dobu trvá, než se systém znovu „naladí“.

Nelze opomenout ani relativně vysoké náklady na dojíždění žáků do vzdálené školy. Žáci sice dostávají určitou slevu na jízdné, ale pro sociálně slabé rodiny jsou tyto každodenní náklady na dopravu do školy značně vysoké. V tomto ohledu se jedná také o sociální vyloučení, protože tito žáci dané dojíždění nezavinili a je pro ně povinné. V některých zemích je dojížděním žáků zajišťována speciálními školními autobusy, v dalších zemích je organizována v rámci běžné veřejné dopravy. Mnohde ale školní dopravu zajišťují rodiče žáků na své náklady.

Nastává také problém s využitím opuštěné školní budovy (Kłoczko-Gajewska 2020 a další). Pokud se najde jiné společenské využití budovy zrušené školy, např. v podobě mateřské

školy, komunitního centra či rozšíření bytového fondu, může to snížit pocit deziluze v komunitě obce po zrušení školy – Kroismayr (2017), Kłoczko-Gajewska (2020). Pokud se jedná o malou budovu venkovské málotřídky, pak se řešení využití této budovy většinou najde. Problémem je ale zrušení velké úplné školy s velkou budovou.

Pozitiva zrušení venkovské školy

Výzkum ve třech obcích v americké Nebrasce ukázal rozdílné názory na rušení malých venkovských škol. Část respondentů rušení podporovala, s tím, že to žákům prospívá, část byla proti (Surface 2011). Jak píše Barakat (2015), důkazů o znatelném vlivu zavírání škol na pokles místní populace nebo úpadku venkovské komunity existuje jen velmi málo.

Některé práce upozorňují na určitá pozitiva zrušení malé venkovské školy. Autoři uvádějí např. zlepšení vzdělávání ve velkých a lépe vybavených střediskových školách, kde se žáci mají akademicky a společensky lépe – Sell a kol. (1996). Žáci zde mají více studijních a zájmových příležitostí, učitelé zase snadnější výuku a lepší možnost profesního růstu. Ve venkovských školách je často méně volitelných kurzů a méně odborných učitelů (Alloway, Dallet-Trim 2009; Nitta a kol. 2010; Lind, Stjernström 2015). Dojíždějící žáci jsou změnám většinou přizpůsobiví a dojížděka do velké školy, pokud není časově náročná, pro ně může znamenat více příležitostí, soutěží a přátel (Surface 2011).

Pak jsou zde ještě ekonomické úspory po zrušení malé školy (úspory spojené s provozováním školy a s financováním platů učitelů), kdy vznikají úspory z rozsahu, protože zajištění výuky pro několik nových žáků ve velké škole nepřináší této škole tak velké náklady.

Zánik školy má sice dopad na každodenní život rodin, ale nemusí mít ničující dopad na život komunity, pokud ta je schopna najít jiné místo setkávání a má vůli udržet místní společenský život – Haartsen, Van Wissen (2012). Důležitější než absence nebo přítomnost místní školy může být pro mnohé obyvatele stabilní zaměstnání a dostupnost bydlení – Slee, Miller (2015). Spojením menších komunit kolem větší školy se mohou zlepšit sociální sítě obyvatel (Oncescu 2014).

2.3. Specifika venkovských škol

Typy venkovských škol

Jak píše Truscott (2005), dělení škol v USA na venkovské a městské nemusí být přesné a správné, vhodnější by bylo je dělit je na chudé a bohaté (v USA jsou chudými školami často školy v zanedbaných městských čtvrtích s menšinami a bohaté školy se tam nacházejí především

ve vnějších suburbiích velkých měst). Kvalsund (2009) varuje před idealizací skandinávského venkova a venkovských komunit. Ne všechny venkovské komunity a venkovy mají skutečnou rurální atmosféru a původní venkovské obyvatelstvo dodržující venkovské tradice.

Kromě běžných venkovských a městských škol existují ještě další specifické a přechodové typy škol. Literatura se bohužel vůbec nevěnuje problematice úplných venkovských škol s malým počtem žáků, které jsou zvláště v řídce zalidněných periferiích velmi důležité. Málo literatury se také věnuje školám v malých venkovských městech. V poslední době se objevily studie reagující na nedostatečnou kapacitu a nedostatek škol v suburbánních zázemích měst evropských postsocialistických zemí, v nichž nedávno proběhla silná suburbanizace spojená s příchodem mladých rodin s dětmi (Piskáčková 2010; Bajerski 2011; Benáčková 2011; Kubeš, Vokrouhlík 2019).

Pak jsou zde ještě školy se speciálními výukovými postupy, např. Montessori školy. Vycházejí z myšlenek italské pedagožky Marie Montessori, která vyvinula systém vzdělávání pro děti se speciálními potřebami. Zaměřují se na individuální rozvoj každého dítěte. V některých zemích a regionech si tyto školy vybudovaly věhlas a potýkají se zde s velkým zájmem (Raggl 2019). Dalším speciálním typem jsou církevní školy založené na tradičním, většinou konzervativním křesťanském přístupu ke vzdělávání, žákům a jejich rodičům – Hemming, Roberts (2018).

Poslední zmínku je třeba věnovat speciálním školám pro lehce mentálně handicapované žáky. V Česku existovala propracovaná síť těchto škol, které byly lokalizovány ve městech (i velmi malých) a vytvářely kolem sebe spádová území. V posledních letech se na základě politiky inkluze uvedených žáků částečně přechází na zapojení těchto žáků do výuky na běžných školách. Přináší to ale některé problémy a kritiku, důležité je, aby tito žáci nijak nestrádali. Tato inkluze má dobré výsledky zvláště v případě malých venkovských škol. Diplomová práce se speciálním školám dále nevěnuje.

Pozitiva malých venkovských škol

Jsou malé venkovské školy zastaralé, nedostatečně vybavené instituce s nedostatkem žáků, neprofesionálními učiteli a méně kvalitním vzděláním? Nebo jsou to harmonické „rodinné“ instituce, kde je učitel aktivní osobnost poskytující alternativní výuku, vychovává k úctě k přírodě, k tradicím? – ptá se Cuervo (2016).

Malé venkovské školy mají mnohá pedagogická, psychologická, sociální a organizační specifika a pozitiva (Karlberg-Granlund 2009). Podle Kalaoja, Pietarinen (2009) na těchto školách žáci studují místní problémy v autentickém prostředí a jsou zvyklí komunikovat

v různých sociálních a věkových skupinách. Tyto školy jsou silnými místy k učení díky blízkosti přírody, víceročnickovému vyučování a malé velikosti třídy.

Vzdělávání v malých venkovských školách by se mělo přizpůsobovat potřebám venkova a souvisejícím řemeslům. Výhodou je porozumění hodnotám, jako je např. půda, dědictví, venkovská identita (Garnier 2014; Barthes, Blanc-Maximin, 2016; Barthes, Alpe 2018). Sociální prostředí málotřídek je rodinného charakteru (vzájemná znalost mezi žáky, věková různorodost, několik málo dospělých, intenzivní a dlouhodobější vztahy, absence anonymity). Toto přehledné a stále prostředí vyhovuje především mladším žákům. Starší žáci zase při pomoci těm mladším získávají pocit odpovědnosti a vlastní důležitosti a mohou být jejich přirozenými vzory – Trnková (2003). Mezi klady patří také efektivní využití místních dospělých lidí a jejich specifických znalostí (Ribchester, Edwards 1999).

Větší míra svobody a zároveň odpovědnosti v málotřídce podporuje tvořivost žáků a jejich vzdělávání, pokud je jim při tom oporou důvěra, jistota a sociální soudržnost – Karlberg-Granlund (2019). Málotřídky vychovávají žáky ke spolupráci a samostatnosti, k pomoci slabším žákům – Karlberg-Granlund (2009). Děti národnostních menšin a děti marginalizované chudobou zvládají výuku na malých venkovských školách lépe než na školách městských (Surface, Theobald 2014). Lze k nim přidat i žáky se speciálními vzdělávacími obtížemi a žáky s lehkým mentálním postižením. Trnková (2003) ale zpochybňuje vhodnost zapojení těchto žáků do víceročnickové výuky v málotřídkách kvůli jejich omezené schopnosti soustředění a samostatnosti.

Dobiášová (2022) zjistila, že u rodičů z měst stoupá zájem o venkovské školy ležící nedaleko měst, protože někteří rodiče hledají alternativu k městskému způsobu života a vzdělávání, případně hledají vhodnější prostředí pro své dítě, které je velmi citlivé a má problémy se zapojením do kolektivu. Podobně se vyjadřuje i Kučerová a kol. (2022). Ribchester, Edwards (1999) a Cuervo (2016) píší, že tento trend může být také chápán jako protest proti globalizaci a městskému způsobu života. Někdy se ale tato očekávání rodičů nenaplní.

Poslední poznámku je třeba věnovat metodám hodnocení malých venkovských škol. Mělo by být odlišné od hodnocení městských škol, hodnotit by se měla např. také role těchto škol v životě venkovské komunity, zhodnocovat by se měl vztah školy k okolnímu prostředí. Výkony učitelů a žáků malých venkovských škol by měly být hodnoceny lidmi z venkova a venkovskými komunitami (Karlberg-Granlund 2009).

Pozitiva a negativa víceročnickové vyučování v málotřídní venkovské škole

I když metody vyučování v málotřídkách nejsou tématem diplomové práce, je užitečné se v rámci popisu pozitiv a negativ málotřídek alespoň krátce věnovat víceročnickovému vyučování v tomto typu škol. Zvláště pro mladé začínající učitele je víceročnickové vyučování náročné. Učitel v málotřídce musí při výuce brát ohled na věkové a individuální zvláštnosti žáků ve třídě (Zormanová 2015). Musí najít optimální poměr přímé a samostatné práce žáků, udržet jejich pozornost a nestranně pak posuzovat jejich učební výsledky (Emmerová 1999). Existují ale i výhody víceročnickového vyučování v málotřídce. Výhodou je např. několikeré opakování látky vnímané postupně žáky jednotlivých ročníků, výhodou je také malý počet žáků ve třídě – učitel se může věnovat více jednotlivým dětem, které se také můžou více verbálně projevit. Trnková a kol. (2009) upozorňují na náročnost víceročnickové výuky ve fázi její přípravy. Je třeba, aby nastupující učitelé byli na tuto výuku dobře profesně připraveni a průběžně vzdělávání. Nepřipravenost absolventů pedagogických fakult na víceročnickové vyučování zmiňují Kubeš, Vokrouhlík (2019).

Většinou je rozvržení výuky ve víceročnickové třídě takové, že se učitel alespoň 10 minut přímo věnuje jednomu ročníku (vysvětlování nového učiva, zkoušení, opakování, čtení nahlas) a žáci ostatních ročníků se v té době věnují samostatné práci (nepřímá výuka) – Trnková (2003). Někteří autoři se detailněji věnují moderní skupinové výuce v málotřídkách. Výuku lze prý také přizpůsobit podle úrovně učení každého dítěte, nikoliv jen podle věku – Raggl (2015). S tím souvisí i princip otevřené třídy – žáci se v této třídě mohou učit zcela přirozeně společně, mohou tvořit žákovské skupiny s rovnocennými dovednostmi a znalostmi bez ohledu na skutečný věk či navštěvující ročník (Průcha 2001, Zormanová 2015). Dle Kalaoja, Pietarinen (2009) mají malé venkovské školy většinu nezbytných faktorů, aby vytvořily bezpečné a pedagogicky vitální vzdělávací prostředí. Elšíková (1996) uvádí, že v těchto školách se klade důraz na individuální dispozice a zájmy dětí a upřednostňuje se učení pomocí zkušeností, prožitku a práce.

V málotřídce se snáze udržuje kázeň a pocit sounáležitosti a tolerance mezi dětmi. Přínosná je i věková různorodost dětí (naučí se mezi sebou vycházet, mladší pochyťí řadu informací určených těm starším). Učitelé organizují práci žáků samostatnými úkoly a organizováním skupinové a projektové práce. To je přínosné pro rozvoj komunikace a umění spolupráce v týmu (Emmerová 1999, Karlberg-Granlund 2019). Práce v málotřídce obsahuje mnoho prvků alternativní pedagogiky, která je zaměřená na celkový rozvoj dítěte a komunikaci mezi učitelem a žákem, což je přínosné (Emmerová 1999).

Řada autorů se pokusila změřit rozdílnou kvalitu výuky na velkých městských školách a na malých venkovských školách. Je to obtížné, protože specifické výhody venkovských škol se většinou neměří. Tato problematika již přesahuje zaměření diplomové práce. Pro Berry, West (2010) bylo překvapením, že absolventi zkoumaných málotřídek měli vyšší míru absolvování vysoké školy a vyšší celoživotní výdělky než absolventi škol větších.

Negativa malých venkovských škol

Malé venkovské školy jsou často ve starých a nedobře teplotně izolovaných budovách a nemají dostatečné vybavení. Často se také poukazuje na jejich malou ekonomickou výhodnost. Někteří autoři zdůrazňují obtížnost vyučování ve věkově smíšených třídách málotřídek (viz ale pozitiva těchto tříd uvedená výše), další na izolovanost učitelů na venkově od odborných skupin učitelů ve městech a od vrstevníků a kamarádů ve městech – Ribchester, Edwards (1999), Ferreira (2011). Někteří učitelé se nedokážou ztotožnit se specifickými podmínkami venkova a neumějí tyto podmínky využívat, neumějí využívat místní zdroje a místní identitu, na vytváření užitečných vazeb mezi školou a komunitou se podílejí velmi nedostatečně (Harris 2014). Málotřídky prý nejsou vhodné pro utváření vysoce kvalifikovaných a ambiciózních lidí (Bell, Sigsworth 1989).

Problémem je, že na malé venkovské školy se nahlíží optikou velkých městských škol (Corbett 2007). Je jasné, že tyto velké školy mají lepší vybavenost, více volitelných předmětů a specializovanější učitele (Beach a kol. 2018). Ale jak uvádí Kannapel, DeYoung (1999), tyto výhody překrývají nevýhody příliš velkých a neosobních škol, které jen málo spolupracují s místní komunitou – Miller (1995) – viz dále. V některých zvláště odlehlých, izolovaných a řídce zalidněných územích škola nemůže existovat a zdejší děti pak musí navštěvovat vzdálené internátní školy, a jsou tak odtrženi od rodičů a místní komunity.

2.4. Vztahy venkovská škola – venkovská obec a venkovská komunita

Sociální a lidský kapitál venkovské komunity a venkovská škola

Komunita představuje pocit sounáležitosti obyvatel v rámci určitého místa (sídla, obce, městské čtvrti) nebo sociální skupiny (Cicognani a kol. 2008). Odolnost komunity ukazuje schopnost komunity řešit konfrontace s překážkami (Berkes, Ross 2013). Pro aktivitu komunity jsou klíčoví lidé, kteří jsou dychtiví po tom se vzájemně organizovat (Kłoczko-Gajewska 2020).

Problémem venkovských komunit bývá nedostatek organizátorů a vzdělaných aktivních lidí (Martz, Sanderson 2006). Odolnost komunity ukazuje schopnost komunity řešit konfrontace s překážkami (Berkes, Ross 2013).

Význam venkovských škol není pouze v poskytování vzdělávání, ale i ve vytváření sociálního, širšího lidského a kulturního kapitálu venkovské komunity (Autti, Hyry-Beihammer 2014). Bourdieu (1986) považuje sociální kapitál za rys jedince, kdežto Putnam (1995) ho považuje za rys komunity. Putnam (1995) definuje sociální kapitál jako rysy společenského života, které umožňují lidem jednat společně a efektivně a dosahovat společných cílů. Rozlišuje vertikální sociální kapitál, který vztahově spojuje různé úrovně komunity (např. komunitu běžných obyvatel x místní vládu) a sociální kapitál horizontální, který vztahově spojuje podobné (rovné) skupiny obyvatel nebo jednotlivce. Strukturální sociální kapitál je založen na formálních pravidlech, rolích a tradicích, kognitivní sociální kapitál je založen na morálních hodnotách. Kłoczko-Gajewska (2020) rozlišuje institucionální sociální kapitál (schopnost komunikovat např. s úřady), strukturální sociální kapitál (pravidla, role a sítě, které vedou k vzájemně prospěšné spolupráci) a kognitivní sociální kapitál (myšlenky, hodnoty a přesvědčení, které se promítají do chování lidí).

Putnam (2000) píše, že komunity s vysokou úrovní sociálního kapitálu bývají sociálně „zdravější“. Lidé si v těchto komunitách více důvěřují, dobrovolně se sdružují a je zde také méně sebevražd a deliktů. Podle Autti, Hyry-Beihammer (2014) a Oncescu (2014) jsou venkovské školy významným centrem společenského života venkovské komunity. Škola v komunitě hraje roli jednoho z významných producentů a udržovatelů místního sociálního kapitálu. Komunita mívá svoji školu v úctě a vnímá ji jako místo pro socializaci místních občanů. Sociální kapitál komunity, jeho jednotlivé stránky, mohou dobře využívat úspěšní starostové při práci v obci i v práci pro školu v obci. Sociální kapitál komunity obce mohou také využívat ředitelé venkovských škol pro zlepšení školy, školního vyučování a vztahů k rodičům žáků (Oncescu 2014). Autti, Hyry-Beihammer (2014) uvádějí, že rozvíjení sociálního kapitálu venkovské komunity je prevencí k uzavření venkovské školy.

Lidský kapitál bývá zjednodušeně ztotožňován se vzděláním obyvatel, přesněji jde o lidské znalosti, schopnosti a dovednosti (Becker 1993). Venkovské obce se slabým lidským kapitálem se většinou také vyznačují nižší sociální aktivitou a ochotou řešit místní problémy, naopak venkovské obce se silným lidským kapitálem mají vyšší předpoklady pro rozvoj sociálních aktivit v obci. Neplatí to ale vždy, např. v suburbiích, která mají vysoký lidský kapitál, se sociální kapitál teprve rozvíjí.

Venkovská škola a lokální identita žáků

Pocit sounáležitosti (identity) obyvatel nějaké komunity spočívá v zakořenění obyvatel ve své komunitě a touze opatrovat a rozvíjet místo, kde komunita žije (Bauch 2001). Venkovská škola většinou pocit sounáležitosti s obcí a místním regionem u svých žáků podporuje, a to bez ohledu na to, kde budou později žít (Harmon, Schafft 2009). Venkovské vzdělávání by nemělo být neadresné, mělo by rozvíjet hlubší znalosti o tom, kdo místní venkovští obyvatelé jsou, odkud pocházejí a v jakém kulturním a přírodním prostředí žijí. Mělo by také rozvíjet znalosti, schopnosti a dovednosti důležité ve venkovském prostředí (Corbett 2007; Autti, Hyry-Beihammer 2014).

K rozvoji lokální identity žáků venkovské školy je třeba v této škole uplatňovat místně orientovanou pedagogiku a zahrnovat do vzdělávání domorodé znalosti (Kramer 2019). Přítomnost místních žáků ve venkovské škole a lokálně zaměřená pedagogika dávají předpoklad pro vznik silného pouta mezi venkovskou školou a komunitou (sdílený pocit identity, místa, vzájemný pocit hrdosti a povinnosti) – Bagley, Hillyard (2015). Co se týká výběru školy u obyvatel venkovské obce, tak výběr místní venkovské školy upřednostňují místní starousedlíci. Přistěhovalí obyvatelé z města navíc volí i mezi školou ve městě, kterou sami absolvovali a často ji považují za kvalitnější (Walker, Clark 2010).

Také Kučerová a kol. (2015) zdůrazňují silný pocit sounáležitosti s komunitou a identity se sídlem a okolní krajinou u žáků venkovské školy, stejně tak u obyvatel venkovské obce. Pocit sounáležitosti spočívá v zakořenění ve vlastní komunitě a touze opatrovat a kultivovat své místní společenství (Bauch 2001; Harmon, Schafft 2009; Autti, Hyry-Beihammer 2014). Bagley, Hillyard (2015) píše o pocitu sdílené identity, společném pocitu místa a vzájemném pocitu hrdosti a povinnosti u žáků venkovské školy.

Starostové a zastupitelé ve vztahu k venkovské škole

Obce většinou bývají zřizovateli škol. Starosta a další představitelé obce by měly mít přehled o fungování své školy a také o tom, jak místní lidé školu vnímají (Karlberg-Granlund 2019). Měli by mít taktéž povědomí o tom, že místní škola silně přispívá k rozvoji sociálního, lidského a kulturního kapitálu obyvatel komunity a k pocitu identity obyvatel komunity (Trnková 2009). Valachová (2005) píše, že podle jí dotázaných starostů a zastupitelů jsou největšími zastánci venkovských (málotřídních) škol lidé, kteří jsou sami jejich absolventy. Zjistila, že starostové a zastupitelé vidí jako pozitivum vzdělávání žáků ve známém a přehledném prostředí malé venkovské školy a ochraně žáků před stresem spojeným s dojížděním do školy.

Venkovské málotřídky podle starostů a zastupitelů vedou žáky k větší samostatnosti a spolupráci, je v nich možnost individuálnějšího přístupu učitele k žákovi a funguje u nich větší spolupráce s rodiči (Valachová 2005).

Ředitelé a učitelé venkovské školy by měli cítit podporu ze strany vedení obce (starosty, radních a dalších zastupitelů). Podpora má samozřejmě formu finanční (dostatečný rozpočet na provoz školy, případně na nákup pomůcek a dalšího vybavení, či na financování a organizování rekonstrukcí areálu školy), ale měla by mít také formu podpory politické a kolegiální. Vedení venkovských obcí mívá často problém s nedostatkem žáků ve své škole. K přilákání dalších žáků do školy může kromě zlepšování podmínek výuky a zlepšování kvality výuky v místní venkovské škole posloužit také zajištění bezplatné školní dopravy a školního stravování žáků, poskytování materiálních odměn pro žáky a doplňkového vzdělávání a volnočasových aktivit žáků (Supule 2019).

V oblastech periferního venkova často bývá obtížné místní školu udržet, jelikož se zde snižuje počet dětí školního věku a žáků. Všichni starostové zdejších obcí ale chtějí svou školu udržet z několika důvodů – aby děti nemusely dojíždět za školním vzděláváním, aby z obce nezmizela komunitní funkce školy a aby z obce neodešli vzdělání pedagogové a také rodiče s dětmi ve školním věku (Trnková 2009). Zvláště v Česku, kde je velké množství velmi malých venkovských obcí, existuje mnoho obcí bez školy. Děti školního věku z těchto obcí dojíždějí za vzděláním do okolních venkovských obcí a do měst. Vedení těchto obcí většinou neusiluje o vybudování své školy. Nemusí tak na školu přispívat z rozpočtu obce, řešit otázky obsazení školy učiteli, ani kvalitu vzdělávání ve škole (podle dotazování v Kourilova, Pelucha 2020).

Specifické komunitní funkce venkovských škol

Kromě vzdělávací a výchovné funkce směřující k žákům školy může mít venkovská škola v rámci venkovské obce a komunity řadu dalších funkcí. V budově a celém areálu školy jsou k dispozici prostory pro setkávání, celoživotní vzdělávání a sportování obyvatel komunity, čímž se rozvíjí její sociální kapitál. Škola, její učitelé a žáci zajišťují a uskutečňují kulturní a společenské akce pro obyvatele komunity, škola zaměstnává vedle učitelů množství dalších pracovníků většinou bydlících v obci, rekonstrukce a údržba budov školy je příležitostí pro místní řemeslníky.

Především po skončení výuky ve venkovské škole a o víkendech a prázdninách lze budovu a areál školy využívat k mimoškolním aktivitám. Nejčastěji je místními spolky využívána školní tělocvična, stejně tak venkovní sportoviště školy. Využívány jsou rovněž třídy

a učebny školy pro aktivity spolků, kroužky dětí a besedy s obyvateli. Venkovské školy, vedle venkovských obchodů a hostinců, umožňují setkávání venkovských obyvatel na neutrálních místech – Young (2016), Christiaanse, Haartsen (2017), Karlberg-Grandlund (2019).

Venkovská škola bývá důležitým přispěvatelem do kulturních akcí ve venkovské obci. Jedná se například o pěvecká, taneční, slovní a divadelní vystoupení pro obyvatele obce, která jsou organizována učiteli a realizována žáky školy. Konají se při příležitosti církevních a dalších svátků (rozsvěcení vánočního stromku, velikonoční a masopustní slavnosti), obecních a dalších slavností a návštěv seniorů. Kulturní a společenské aktivity venkovských škol přispívají k blahobytu místních obyvatel a mezigenerační spolupráci (Oncescu 2014). Zapojení žáků, jejich rodičů, učitelů a běžných obyvatel komunity do kulturních a společenských aktivit organizovaných školou, nebo za spolupráce školy a obce, je na venkově mnohem větší, než ve městě (Lyson 2002; Oncescu 2014).

V literatuře se někdy uvádí, že venkovská škola by měla sloužit k celoživotnímu vzdělávání obyvatel (Lyson 2002; Supule 2019; Kłoczko-Gajewska 2020). Jde o konání různých kurzů pro obyvatele – jazykových, ICT, zemědělských, daňových atp., o univerzitu třetího věku, o doučování žáků, o hudební vzdělávání prostřednictvím základních uměleckých škol, ale mohou se zde dovzdělávat i myslivci, požárníci nebo zdravotníci (Červený kříž). Venkovské školy na lotyšském venkově se stávají víceúrovňovým a multifunkčním vzdělávacím prostředím, které se snaží podporovat rozvoj žáka jako osobnosti i rozvoj vzdělávání místní komunity (Katane 2013).

Hargreaves a kol. (2009) rozvíjejí myšlenku venkovského vzdělávání žáků jako vzdělávání založeného na místě, které zdůrazňuje znalosti o tom, kdo žáci jsou a odkud pocházejí. Také Kramer (2019) píše o potřebě většího důrazu na procvičování uvědomění si místa a na vzdělávání spojeného s místem, zahrnující domorodé znalosti a místně orientovanou pedagogiku, jinými slovy, aby vzdělávání rozvíjelo vzdělávání pro venkov.

Venkovské školy jsou také významným zaměstnavatelem ve venkovské obci – Oncescu (2014). Harmon, Schafft (2009) píší, že školy jsou často hlavními zaměstnavateli v obci a ovlivňují místní ekonomiku. Kromě učitelů zaměstnávají školníka, uklízečky a kuchařky, také školní pedagogické asistenty. Škola je také místem dodávání služeb týkajících se školního stravování, školních kroužků, školní dopravy a stavebních rekonstrukcí školy – Lyson (2002), Barley, Beesley (2007), Lind, Stjernström (2015), Kassai, Farkas (2016). Oncescu (2014) zmiňuje také zapojování místních obyvatel a spolků do aktivit školy, např. při trénování sportu, asistováním učitelům, doprovázení školních výletů, venkovní výuce aj. Venkovská škola bývá

mnohdy poslední veřejnou institucí, když ostatní veřejné instituce (např. pošta, zdravotní středisko) v důsledku různých reforem již odešly (Witten a kol. 2001; Kalaoja, Pietarinen 2009; Kłoczko-Gajewska 2020).

Fungující škola je symbolem životnosti, autonomie a významu venkovské obce – Karlberg-Granlund (2009), Kearns a kol. (2009). Venkovská škola má také symbolický význam, neměla by se hodnotit pouze jako poskytovatel vzdělání a dalších funkcí (Amcoff 2012). Venkovská škola je dědictvím předchozích generací, patří komunitě (Witten a kol. 2001). Je klíčovou složkou komunitního života venkovské obce. Mnohdy zůstává škola poslední veřejnou službou ve vesnici (Woods 2005). Bondarevskaja (2002) uvádí, že venkovské školy v minulosti do značné míry přešly na učební osnovy městských škol. Obsah výuky tím přestal odrážet specifické problémy venkova, rolnického života, ekologické a demografické situace venkova. Porušily se tradiční úzké vztahy mezi učiteli a žáky, mezi učiteli a rodiči a škola přestala být kulturním centrem obce. To je třeba změnit, navrátit se k původnímu poslání a fungování venkovské školy.

Venkovská komunitně aktivní škola a venkovská komunitní škola

Solstad (1997) popsal tři typy fungování venkovské školy ve venkovské obci a komunitě. 1. komunitně-ignorantská škola (své okolí příliš nevnímá, ideálem je poskytovat rovnocenné vzdělání, učební osnovy jsou definovány národními rámci a učebnicemi, škola se řídí pokyny ze státního či krajského centra). 2. komunitně pasivní škola (zohledňuje kulturní a sociální zázemí žáků v komunitě, i fyzické okolí školy, ale v rámci komunity není aktivní). 3. komunitní aktivní škola (přivádí různé členy komunity do školy, aktivně se zapojuje do místních komunitních podniků, spolupracuje s místními sdruženími a podniky). Posledním typem je 4. komunitní škola.

Komunitně aktivní venkovská škola (Elšíková 1996; Sigsworth, Solstad, eds. 2005) zapojuje obyvatele obce do činností školy a vytváří pro ně řadu příležitostí k setkávání – Elšíková (1996). Solstad (1997) uvádí, že norská komunitně aktivní škola je místním poskytovatelem dalších služeb, např. služeb mateřské školy, volnočasového a studijního střediska pro mládež a podílí se také na rozvoji a udržení místních kulturních aktivit a tradic. Sigsworth, Solstad, eds. (2005) píší, že někdy je ale norský koncept komunitně aktivních škol spíše formální. Autoři ale upozorňují na zajímavé vazby těchto škol, které se uplatní i v rámci komunitních funkcí škol na venkově. Někde se upřednostňují komunitně aktivní venkovské

knihovny, které jsou důležité ve sféře networkingu, kultury, vyžívání PC a internetu. Místní knihovna by ale neměla být konkurentem místní venkovské školy (Strode a kol. 2012).

Venkovská škola může sloužit dokonce jako výrazné komunitní centrum, jako komunitní škola, ve které se odehrávají kulturní představení (hudební, taneční, divadelní), sportovní aktivity (ve školní tělocvičně, ve venkovním školním areálu), probíhá zde další vzdělávání obyvatel (prostřednictvím různých kurzů a besed), poradenství (zejména v sociálních záležitostech), jsou zde dostupné knihovní služby, probíhají zde aktivity místních spolků a také vzdělávání předškoláků – Miller (1995). Takováto komunitní škola využívá svých školních zařízení, technologií a dobře vzdělaného personálu.

Problematika venkovských komunitních škol byla rozvíjena a stále se rozvíjí ve venkovských a dalších řídce zalidněných územích USA. Podle definice Koalice pro komunitní školy v USA je komunitní škola „místem i souborem partnerství mezi školou a dalšími komunitními zdroji. Komunitní školy nabízejí personalizované osnovy, které kladou důraz učení v reálném světě a komunitní řešení problémů“ (Samberg, Sheeran 2000). Venkovská komunitní škola je komunitní instituce, která staví na společných potřebách a životních zkušenostech rodičů s dětmi, sociálních vazbách mezi sousedy a na mezigeneračním propojováním (Witten a kol. 2001). Při komunitní škole bývá vytvářena komunitní rada zahrnující starostu obce, školní radu a širokou základnu jednotlivců. Tato rada má na starosti implementaci komunitního rozvoje a partnerství mezi vedením obce a komunitou na jedné straně a školou na straně druhé (Miller 1995). Škola také může programově studovat místní komunitu a místní prostředí a může podporovat venkovské podnikání (Miller 1995). Podobné aktivity se rozvíjejí ve Velké Británii. Zde se klade důraz také na širší aktivity péče o děti, podpory rodičovství a rodiny, rovněž přístupu na ICT pro širší komunitu, sport, kulturu a vzdělávání dospělých. Škola je zde vnímána jako producent a udržovatel místního sociálního kapitálu (Autti, Hyry-Belhammer, 2014).

V jednotlivých člancích jsou popisovány konkrétní příklady vytváření a fungování komunitních škol. Spears a kol. (1990) popisují dvě komunitní školy lokalizované v Jižní Dakotě a Nebrasce. Škola v Jižní Dakotě vypracovala podnikatelsky orientované školní osnovy jako prostředek k rozvíjení obce a komunity. Škola v Nebrasce má poněkud jiný program – rozvíjí celoživotní učení mezi dospělými v komunitě. Obě školy vytvořily neobvykle silné vazby s komunitami. Miller (1995) na příkladu venkovských škol severozápadu USA uvádí, že venkovská škola jako komunitní centrum poskytuje celoživotní vzdělávání a další širokou nabídku služeb. Školní zařízení, technologie a vzdělaný personál může poskytovat vzdělávací a rekvalifikační příležitosti pro členy komunity. Škola může také podporovat venkovské

podnikání, sloužit jako kulturní centrum a poskytovat možnost zapojení do společenských aktivit, může dokumentovat místní historii, sledovat životní prostředí.

Elšíková (1996) zaznamenala spolupráci týkající se malé komunitní školy v Hartlandu ve Velké Británii. Součástí zdejší výuky je zapojení žáků a učitelů do místní divadelní společnosti, pěveckého sboru a knihovny. Škola také pořádá trh umění a řemesel a mnohé další aktivity. Po počátečních problémech se hartlandská škola stala skutečným komunitním centrem. Malou venkovskou školou v periferním území Polska se zabývala Mendel (2012). Škola měla být zrušena, ale místní lidé se proti tomu vzbouřili a založili občanské sdružení, které školu udrželo. Místní obyvatelé ve svém volnu a svými silami zajišťují provoz školy. Její vznik a fungování je podle autorky příběhem demokracie.

Lotyšsko je pobaltskou zemí, která má výrazné centrum v Rize a rozsáhlé venkovské periferie postižené dramatickým vyliďňováním. Mnohým zdejšími školám hrozí zánik. Katane (2013) se domnívá, že záchrana těchto škol se může opírat o rozvíjení celoživotního vzdělávání obyvatel vesnic. Tūna (2014) také zdůrazňuje celoživotní vzdělávání a rovněž partnerství s ostatními institucemi a hráči ve venkovské komunitě (obec, kulturní dům, knihovna, farnost, místní podnikatelé a zemědělci). Školy mohou podle autora hrát výjimečnou roli při podpoře sociální soudržnosti, protože jsou blízko k lidem a jejich potřebám. Venkovské školy v Lotyšsku jsou ale rozmanité, ne všichni souhlasí s konceptem komunitní školy. Supule (2019) píše, že „Transformace malých škol na multifunkční komunitní centra rozšířením jejich funkce a přehodnocením jejich role v místních komunitách je další alternativa k uzavírání škol“. Celkem 72 % ředitelů škol a 65 % představitelů obcí podle autora věřilo, že škola v podobě multifunkčního komunitního centra je argumentem pro zachování malé venkovské školy v Lotyšsku. Současně 16 % ředitelů škol a 23 % představitelů obcí mělo opačný názor.

Fungování komunitní školy na odlehleém venkově zaujalo i univerzitní pracovníky, konkrétně v Austrálii na příkladu malé školy v Queenslandu – Kinash, Hoffman (2009). Vznikla zde iniciativa partnerství mezi univerzitou a školou. Došlo k propojení školáků, ředitele, učitelů, členů sdružení rodičů školáků a mnohých občanů s univerzitními pracovníky, kteří tyto aktéry inspirovali a mentorovali ve smyslu komunitní školy. Jeden z nejdojemnějších momentů toho partnerství byl nově vzniklý vztah mezi dětmi a seniory komunity. Škola se stala místem venkovské komunity, kde se generace komunity mohly sejít a učit se jedna od druhé.

Bell, Sigsworth (1991) ovšem nesouhlasí s výše uvedeným a píše, že blízký vztah venkovské školy a venkovské komunity v podobě komunitně aktivní či komunitní školy může být moderním mýtem. „Při podrobnějším pohledu na venkovské školy lze poznat, jak moc jsou

místní komunity utvářeny školami a naopak, kteří lidé jsou v komunitě aktivní, co očekávají, co je spojuje a jak se vzájemně ovlivňují“ – Kramer (2019). V Norsku musí venkovské školy prokázat svůj význam a přínos pro místní komunitu (Hargreaves a kol. 2009). Venkovské komunity, považované často za harmonická místa, mohou být ve skutečnosti prostory, kde se prosazují konkurenční zájmy, které se také mohou týkat vzdělávání – McHenry-Sorber (2014). Jeho studie ukazuje, jak vypadá vztah venkovské školy, obce a komunity v dobách konfliktů, jak si znepřátelené skupiny upevňují politickou moc.

2.5. Ředitelé, učitelé, žáci a rodiče žáků venkovských škol

Ředitelé venkovských škol

Ředitel malé venkovské školy s několika málo učiteli je poměrně specifickým pracovníkem ve školství a specifickým členem místní venkovské komunity. V Česku je ředitel základní školy jmenován radou obce na základě konkurzního řízení organizovaného radou obce, kdy rada obce jmenuje členy konkurzní komise. Ředitelé bývají vybíráni ze schopných učitelů školy, mohou ale přijít i odjinud, mnohdy z městských škol, když hledají nové impulzy pro svoji práci a život, nebo uplatnění svých vzdělávacích nápadů v praxi. Právě malá venkovská škola usnadňuje zavádění změn a realizovat nápady (Raggl 2019).

Dobří ředitelé se zaměřují na celkové zlepšení výuky a na rozvíjení podpůrných systémů pro žáky se specifickými potřebami, podporují schopnosti učitelů školy a rozvíjení jejich kvalifikace, organizačně zajišťují provoz školy, včetně fungování školního stravování a školní družiny, komunikují se školskými úřady a dalšími institucemi a rovněž využívají vazeb k vedení obce a komunitě jejich obyvatel k rozvoji školy – Wilson (2007). Činnost ředitelů je náročná, ředitel musí projít učitelskou praxí a specifickým dalším vzděláváním, které rozvine jeho ředitelské dovednosti (Wilson 2007).

Ředitelé malých venkovských škol, kteří nemají k dispozici svého zástupce, sekretářku a ekonoma a mají také výukové zatížení, si často stěžují na přetížení administrativou. Potřebovali by větší časový prostor pro práci s žáky, učiteli a pro vytváření projektů rozvoje školy (Sigsworth, Solstad eds. 2005; Ferreira 2011). Kučerová a kol. (2020) uvádějí, že „příčinou nárůstu administrativy v českých školách byla decentralizace školství, kdy rozhodovací a kontrolní kompetence přešly z celostátní úrovně na obce a školy, ale nebyl zajištěn dostatek financí a administrativní podpora, která zde fungovala před rokem 1989. To znamenalo velkou byrokratickou zátěž zejména pro malé školy“. Kubeš, Vokrouhlík (2019) navrhuje, aby byla pro

malé venkovské školy v rámci okresu zřízena instituce pomáhající ředitelům malých venkovských škol s administrativou.

Jak již bylo uvedeno výše, ředitelé zmíněných škol výrazně přispívají k vytváření užitečných vztahů mezi školou a obcí (komunitou). Venkovští ředitelé škol jsou často aktivní a uznávaní občané v rámci venkovské komunity. Umějí dobře využívat sociální kapitál venkovské komunity, zapojují obyvatele komunity do činnosti školy a zapojují se společně s učiteli a žáky do komunitního života v obci (Jenkins, Reitano 2015; Preston, Barnes 2017). Arqué a kol. (2018) analyzovali roli ředitelů venkovských škol v Katalánsku při tvorbě a vedení rozvojových projektů. Zkoumala se motivace, schopnosti, dovednosti a vize těchto ředitelů. Tyto projekty přispěly jak ke změnám ve venkovském vzdělávání, tak i ke zlepšení života venkovských komunit.

Problémem může být nestálost (fluktuace) ředitelů v některých malých venkovských školách – Wilson (2007). Příčinou může být vedle přílišného administrativního zatížení ředitele také nekvalita některých ředitelů (např. někteří neúspěšní ředitelé městských škol se přesunuli na venkov, kam dojíždějí z města), případně napětí mezi zřizovatelem školy a vedením obce. Někteří ředitelé vyššího věku nezvládají moderní technologie důležité v administrativě i ve výuce – Hansen (2018). Fluktuace ředitelů má negativní vliv na studijní výsledky studentů (Branch a kol., 2013), práci učitelů a na pozitivní vnímání školy vedením a komunitou obce. Na druhou stranu, problémem bývá odchod zkušeného ředitele venkovské školy do důchodu.

Poslední poznámku je třeba věnovat působení školní inspekce ve venkovském prostoru. Školní inspekce hodnotí zejména podmínky pro vzdělávání a vlastní uskutečňování vzdělávání, dále také specifika práce s dětmi se vzdělávacími a výchovnými potížemi. Školní inspekce by měla pracovat se specifiky venkovského vzdělávání a měla by podporovat vzájemně prospěšné vztahy mezi venkovskou školou a příslušnou obcí (komunitou obce). Školní inspekce by měla malým venkovským školám, zvláště těm v periferních územích pomáhat, protože zrušení školy v těchto územích může znamenat zásadní zhoršení vzdělávacích podmínek pro zde bydlící děti školního věku (Ranson a kol. 2005).

Marketingové strategie venkovských škol

Kučerová a kol. (2015) vypracovali zajímavou studii věnovanou marketingovým strategiím venkovských škol. Venkovské školy mohou propagovat ve své škole malý počet žáků a malý počet žáků ve třídách, uplatňování individuálního přístupu, rodinné prostředí, množství zájmových kroužků, mohou zdůrazňovat spojení školy s mateřskou školou v jedné budově, mohou také upozorňovat na bezpečné prostředí a dobrou pověst školy. Mohou dokonce

propagovat komunitní funkce své venkovské školy, dokonce, že jsou venkovskou komunitní školou.

Těmito marketingovými strategiemi mohou malé venkovské školy získat potřebný počet žáků, ale mohou se také zaměřit na získávání nadaných žáků, případně na speciálně zaměřenou výuku. Marketingové strategie venkovských škol ovlivňuje i jejich poloha. Venkovské školy s tradičním spádovým regionem bez konkurence okolních škol nemusí tolik marketingové strategie rozvíjet, stejně tak jako venkovské školy speciálně zaměřené (Kučerová a kol. 2015).

Učitelé venkovských škol

Učitelé na venkovských školách jsou v průměru mladší než učitelé ve městech, protože v první fázi jejich učitelské kariéry jsou jim nabízena především učitelská místa mimo město. Mívají nižší platy než učitelé ve městech vzhledem k jejich nižšímu věku a také menšímu počtu obsluhovaných žáků. Vzhledem k tomu, že často dojíždějí na velké vzdálenosti, mají s tímto dojížděním spojené náklady a ztráty času. Malé kolektivy učitelů venkovských škol a vytržení mladých učitelů z městského prostředí, kde bydleli a studovali, může způsobovat pocity společenské a profesionální izolace (Kannapel, DeYoung 1999). Existují ale také mladí učitelé, kteří si venkovské učitelství sami zvolili, protože z venkova pocházejí, nebo mají k venkovu, jeho obyvatelům a dětem blízký vztah, případně se zajímají o víceročnickové vyučování (Raggl 2015; Raggl 2019; Alvarez-Alvarez, Gomez-Cobo 2021). V málotřídkách bývá většinou genderově nevyrovnaný učitelský sbor – většinu zaměstnanců tvoří ženy (Trnková a kol. 2009), a to může vytvářet některé vztahové problémy v učitelském sboru.

Podle Hargreaves a kol. (2009), učitelé malých venkovských škol cítí větší odpovědnost vůči žákům a jejich rodičům, než učitelé velkých městských škol. Učitel malé venkovské školy má možnost s každým žákem mluvit několikrát denně. Příznivé pedagogické a vnitřní klima malé venkovské školy má vliv i na učební výsledky žáků. Učitel má zde také možnost sledovat dlouhodobý vývoj žáků a výsledků své práce, což ho může naplňovat (Hargreaves a kol. 2009). Lortie (1975) to nazval „psychickou odměnou za vyučování“. Také Emmerová (1999) píše, že učitel se na malé venkovské škole „může věnovat více času jednotlivým dětem, které se také můžou více verbálně projevovat. ... V málotřídce se snáze udržuje kázeň a pocit sounáležitosti a tolerance mezi dětmi. Přínosná je i věková různorodost dětí (naučí se mezi sebou vycházet, mladší pochyťí řadu informací určených těm starším). Také učitelé se vzájemně znají, mohu spolu konzultovat vyučovací postupy, sladřovat své požadavky na děti“. Učitel na venkovské

málotřídce většinou zná sociální a rodinné prostředí žáků a je vlastně dětským psychologem (Zormanová 2015).

Venkovský učitel je obvykle také důležitou osobou společenského a kulturního dění na vesnici (White 2008; Kline a kol. 2013). Měl by také komunikovat s vedením obce, představiteli obecních spolků a dalšími významnými lidmi v obci (Zormanová 2015). Toto zapojení venkovských učitelů do života venkovské komunity bývá postupné, jak učitel působí na venkově. Venkovský učitel byl vždy na vesnici důležitým nositelem kulturního dění, kulturních tradic a místní identity (Hargreaves a kol. 2009). Na budoucí působení na venkově by se měli studenti učitelských oborů připravovat již při svém vysokoškolském vzdělávání. To jim pomůže překonat kulturní šok, když se z prostředí města ocitnou na venkově – Cross a kol. (1989), White (2008). „Pomohlo by, aby byli učitelé oceněni i za práci pro komunitu, především za organizování volnočasových aktivit pro děti“ – Trnková a kol. (2009).

Značná část učitelů působí v málotřídkách, proto je třeba zajistit učitelům přípravu na víceletnou výuku. Je třeba, aby studijní programy vzdělávání budoucích učitelů zahrnovaly praxi ve výuce v málotřídních školách s víceročnickovým vyučováním (Sigsworth, Solstad eds. 2005). Začínajícímu učiteli málotřídky by měl být přiřazen místní školící učitel, který víceročnickovou výuku na málotřídce uskutečňuje (Mulryan-Kyne 2007). Emmerová (1999) a Kubeš, Vokrouhlík (2019) navrhuje, aby studenti učitelství byli připravováni na víceročnickovou výuku již na pedagogických fakultách.

V poslední době se na školách silně uplatňuje další vzdělávání pedagogických pracovníků, které učitele připravuje na novinky ve vzdělávání a pedagogice, a také na různé specializace potřebné ve škole (White 2008; Karlberg-Granlund 2009). Venkovské školy jsou ale fyzicky vzdáleny od školících center ve městech, které toto vzdělávání uskutečňují. Malé venkovské školy mají navíc potíže se zastupováním, když má učitel vyjet na celodenní další vzdělávání (Pietarinen, Meriläinen 2008). Autoři studií upozorňují, že pokud se nebudou venkovští učitelé celoživotně vzdělávat, potom jim hrozí rutina, pasivita a odtržení od moderních proudů ve vzdělávání. Ředitelé a učitelé sousedních venkovských škol společně často organizují kulturní či sportovní akce pro své žáky, a při této příležitosti spolu mohou komunikovat (Trnková a kol. 2009).

Pro pedagogii na venkovských školách, zvláště těch malých, jsou důležité neformální profesionální sítě fungující na základě osobních setkávání či na základě komunikace přes internet (Karlberg-Granlund 2019). Předávání zkušeností mezi venkovskými učiteli přispívá ke zlepšení efektivity vzdělávání a vyvažuje nedostatek jejich odborné přípravy. Častá je také

spolupráce mezi školami jako institucemi. Týká se učitelského organizování společných akcí pro žáky, nebo se může týkat spolupráce učitelů při tvorbě školního vzdělávacího programu (Trnková a kol. 2009). Rychlá výměna zkušeností, popularizace aktivních vyučovacích metod a workshopy metod vedení výuky prostřednictvím internetu jsou významným přínosem (Bułkowska, Chmurzyńska 2011).

„Většina učitelů oceňuje na venkovských málotřídkách jejich svobodu a možnost tvořit, užívat si náročné, ale nikdy nudné pracovní situace“ (Raggl 2019). Podle Alpe, Faugueta (2008) jsou venkovští učitelé rozděleni do dvou kategorií – zakořenění venkovští učitelé (ukotvení ve venkovské obci, dlouhodobě zde působící) a fluktuující učitelé (objevili se ve venkovské škole shodou okolností a plánují se vrátit na učitelskou pozici v městské škole). Podle Barthes, Alpe (2018) obě tyto kategorie uplatňují různé praktiky, které mohou mít různé příznivé účinky na studijní výsledky a spokojenost žáků.

Školy na venkově, zvláště ty v periferiích, mívají problém s nedostatkem kvalifikovaných učitelů (Sullivan a kol. 2018 a mnoho dalších). Často zde učí absolventi neučitelských vysokoškolských oborů, případně jen středoškoláci. Navíc učitelé venkovských málotřídek zajišťující primární vzdělávání někdy mají kvalifikaci pro nižší sekundární vzdělávání. Problémem je také neaprobovanost některých učitelů zajišťujících na úplných venkovských školách nižší sekundární vzdělávání v některých vyučovaných předmětech (Lind, Stjernström 2015). Kvalifikovanost učitelů tedy bývá na venkově nižší než ve městech.

Na venkově lze zaznamenat značnou fluktuaci „nezakořeněných“ učitelů – Truscott, Truscott (2005). Někdy bývá tato fluktuace spojována s vysokou feminizací školství – Emmerová (1999). Důvody byly popsány výše, věnují se jim také Ovenden-Hope, Passy (2019). Fluktuace může být také podpořena vysokými náklady na bydlení mimo rodinu rodičů učitele – Emmerová (1999). Jak píše Popa, Acedo (2006), v Rumunsku opustilo venkovské školy mnoho kvalifikovaných pedagogů a často je nahradili nekvalifikovaní začátečníci. Problém s nástupem a setrváním vysoce kvalifikovaných pedagogů na venkovské škole by pomohlo vyřešit zavedení motivačního systému pro učitele, kteří na nich začínají pracovat (Bułkowska, Chmurzyńska 2011). Pro sebevědomí a profesní rozvoj učitelů a plánování budoucnosti školy může být překážkou nejistá budoucnost školy (Karlberg-Granlund 2009).

Žáci venkovských škol

Velikost školy je většinou dána počtem žáků. Diplomová práce se zabývá malými venkovskými (základními) školami. Otázkou tedy je – jak velká je malá venkovská škola?

Richmond (1992) píše, že termín „malá škola“ není jednoznačný, zejména v mezinárodním srovnání. Galton (1993) navrhuje jako hranici mezi malou a velkou školou v Anglii 100 žáků, Bell a Sigsworth (1989) navrhuji rozhraní od 50 do 80 žáků platné pro Velkou Británii. Dle údajů z Walesu (Williams 1998) se náklady na žáka výrazně zvednou, jestliže ve škole klesne jejich počet pod 90. Thorpe, Williams (2002) uvádějí, že počet žáků menší než 30 znamená prudký nárůst nákladů.

V diplomové práci se pracuje s termínem „venkovská základní škola s malým počtem žáků“ (název DP), „malá venkovská (základní) škola“ (v textu DP). Úplná malá venkovská základní škola má v DP do 144 žáků (průměrně 16 žáků na třídu), neúplná malá venkovská základní škola má v DP 25 a více žáků, neúplná velmi malá venkovská základní škola má v DP do 24 žáků. Neúplné venkovské základní školy jsou téměř vždy málotřídního charakteru, neúplné základní školy s 5 ročníkovými třídami se vyskytují výjimečně, lze je nalézt ve městech a suburbích.

Celostátní zahraniční i domácí studie obvykle ukazovaly na lepší vzdělávací výsledky žáků městských škol oproti žákům ve venkovských školách. To pak bylo jedním z argumentů pro rušení malých venkovských škol. Nižší vzdělávací výsledky těchto škol mohou být způsobeny nižším socioekonomickým statusem rodin na venkově (Emmerová 1999; Hargreaves a kol. 2009; Trnková a kol. 2009). Velké množství západních studií se věnovalo problému kvality vzdělávání na venkovských školách, zvláště těch malých. Nekvalita výuky v těchto školách podle těchto studií prý nebyla empiricky ověřena, nebo byla neprůkazná (Harrison, Busher 1995; Aberg-Bengtsson 2009; De Haan a kol. 2016; Beuchert a kol. 2018; Sørensen a kol. 2021). Někteří autoři dokonce zjistili lepší výsledky u žáků venkovských škol, než u žáků škol městských (Amcoff 2012).

Podle Kvalsund (2009) je chybné posuzovat vědomosti žáků malých venkovských škol standardy vytvořenými v prostředí městských škol. Jak uvádějí Kučerová a kol. (2015), žáci malých venkovských škol bývají zodpovědnější a lépe vybaveni pro týmovou činnost, což je důsledek flexibilní výuky a kooperace mezi věkově rozdílnými skupinami žáků v ročníkově smíšených třídách. Výuka na malých venkovských školách se také ukázala přínosná pro znevýhodněné a chudé žáky. Žáci s nízkými příjmy jsou na malých venkovských školách úspěšnější, než na školách městských (Bard a kol. 2006). Na druhou stranu ale tyto školy nemusí žáky dobře připravit na náročné prostředí města, kde budou dále studovat, či pracovat a žít (Dowling 2009).

Venkovské školy byly a měly by být jiné než školy městské. Měly by žáky připravovat na život ve venkovské komunitě a na profese příslušné k venkovu, tedy hlavně na zemědělské profese, řemesla a podnikání v potravinářství, případně v cestovním ruchu (Trnková 2003, Karlberg-Granlund 2009). Může ale vzniknout problém s nepřípraveností žáků venkovských škol na hektické městské prostředí a městské profese, pokud v dospělosti dojde k jejich přestěhování do města (Dowling 2009).

Rodiče žáků venkovských škol

Venkovští rodiče by se měli podílet na vzdělávání svých dětí školního věku alespoň tak, jako to činí městští rodiče. To je ale někdy obtížné, vzhledem k časově náročnému dojíždění rodičů i žáků do vzdálených pracovišť a škol, a také vzhledem k většinou nižšímu vzdělání rodičů (Desforges, Abouchaar 2003). U venkovských rodičů bývá často problémem nedostatečná znalost ICT, která se v dnešním školství vyžaduje (Rundel, Saleminck 2021).

Učitelé venkovských škol, které mají většinou malý počet žáků ve třídách i v celé škole, většinou dobře znají rodiče žáků a rodinné prostředí žáků, zvláště pokud učitelé bydlí v obci s venkovskou školou. Dle dotazovaných venkovských pedagogů má efektivní zapojení rodičů do činnosti venkovské školy pozitivní vliv na učení a rozvoj žáků (Emmerová 1999). Mnozí rodiče chodili do stejné venkovské školy, jako nyní chodí jejich děti a někdy je učili i stejní učitelé. Bæck (2010) zmiňuje problém, který způsobují rodiče žáků, kteří se na venkov nedávno přistěhovali z města. Tito rodiče jsou často vysokoškolsky vzdělaní a zvyklí na prostředí městských škol. Vyžadují po učitelích venkovské školy stejný přístup, jaký zažili na městské škole. Venkovští učitelé se tomu brání a z toho pak vznikají vztahové problémy.

Řada studií se také věnovala rodičovskému výběru školy pro své děti školního věku, když rodiče a děti bydlí ve venkovské obci s malou venkovskou školou. Někteří rodiče, zvláště ti dojíždějící za prací do města a někteří nově přistěhovalí rodiče, upřednostňují vysílání svých dětí do vzdálené školy ve městě. To pak může způsobit nedostatek žáků v malé venkovské škole, případně i její uzavření (Ladd, Fiske 2001; Ross 2007; Kučerová, Kučera 2009; Bajerski 2015). Existují ale i opačné případy, kdy rodiče městských dětí školního věku posílají raději své děti do malé venkovské školy (viz výše). Rodičovskou volbu školy ovlivňuje i zaměření školy, její vybavenost, kvalita výuky a nabídka volnočasových aktivit pro žáky. To může být u malých venkovských škol, které jsou obecně zaměřeny, problém. Při výběru malých venkovských škol hrají roli i vzory rodičů a prarodičů. Výběr školy ovlivňuje i sociální status rodičů (Rieutort 2012; Straková, Simonová 2015). Lidé, kteří sami v dětství navštěvovali malé venkovské školy,

jsou obvykle jejich největšími zastánci (Valachová 2005). Rodiče žáků venkovských škol dobře znají učitele a další pracovníky školy a oceňují jejich dosažitelnost (Kassai, Farkas 2016).

Autoři také upozorňují, že venkovští rodiče bývají většinou aktivnější a ochotnější pomoci škole při pracích pro školu, protože mají silnější vztah pro komunitu než městští rodiče (Emmerová 1999; Stelmach 2020). Tito rodiče často bezplatně pomáhají s údržbou školy, s úklidem areálu školy, někteří dokonce bezplatně provádějí řemeslné práce na budovách školy, případně na řemeslné opravy finančně přispívají (Kłoczko-Gajewska 2020).

2.6. Státní a regionální politika vůči venkovským školám

Sociální exkluze a sociální nespravedlnost ve vztahu k žákům venkovských škol a jejich rodičům

Obyvatelé venkova a dalších řídko osídlených oblastí jsou marginalizováni v mnoha ohledech. Musí například bojovat o zachování veřejných a sociálních služeb, tedy i venkovských škol. Zvláště ohrožení existence místní školy pro ně znamená velmi bolestivý problém. V moderních západních zemích (např. ve Švédsku) by neměla existovat marginalizace obyvatel proto, že pocházejí z venkova (Aberg-Bengtsson 2009).

V sociologické literatuře se v této souvislosti rozvinuly dva vzájemně blízké koncepty – koncept sociální (ne)spravedlnosti a koncept sociální exkluze. Sociální nespravedlnost bývá spojována s nutností dojíždění venkovských žáků do vzdálených venkovských škol, která je stojí peníze a mnoho času (Kučerová, Kučera 2009; Kubeš, Vokrouhlík 2019). Problém se prohlubuje, pokud dochází k rušení venkovských škol (Tieken, Auldrige-Reveles 2019). Další spojení sociální nespravedlnosti se váže k horším sociálně-ekonomickým podmínkám žití a práce na venkově (Biddle, Azano 2016).

V případě sociální exkluze je to podobné. Venkovští žáci, pokud nemají školu v místě, stráví mnoho času dojížděním. Venkovští žáci také nemohou dobře využívat městských nabídek dalšího vzdělávání, kroužků a společenského života (Kubeš, Kraft 2011; Lehtonen 2021). O sociální exkluzi se také píše v souvislosti s uzavřením venkovské školy (Assmo, Wihlborg 2012; Lind, Stjernström 2015). Kučerová, Kučera (2009) a Daugirdas, Pociūtė-Sereikienė (2018) píší, že uzavírání škol ve venkovských oblastech podporuje rostoucí polaritu mezi městskými a venkovskými oblastmi, ovlivňuje fungování vesnických komunit a každodenní život na venkově a snižuje zde kvalitu života. Obyvatelé měst mají tak lepší přístup ke vzdělání než obyvatelé venkova, zvláště venkovských periferií. Tato sociální exkluze není zaviněna venkovskými obyvateli, ale plyne z nevýhodné geografické polohy jejich bydliště, za kterou nemohou (Kubeš, Kraft 2011). Ke zmírnění sociální exkluze přispívá nový fenomén – využívání

spojení na dálku prostřednictvím nových informačních a komunikačních technologií (Barthes, Alpe 2018).

Státní a regionální školská politika vůči venkovským školám

V mnoha zemích Evropy zůstává školská politika silně spojená s ukazateli produktivity práce a ekonomické efektivity. V případě venkovských škol se do tohoto ekonomického hodnocení bohužel nepromítají komunitní aktivity (služby), které venkovské školy zajišťují pro místní venkovskou komunitu. Školská politika připravuje žáky hlavně na život a práci v městském prostředí. Schází programy a osnovy zaměřené na život a práci na venkově – zaměřené také na venkovskou společnost a kulturu, na zemědělství, lesnictví a ochranu přírodních zdrojů. Jednostranně zaměřené městské učební osnovy pak podporují migraci mládeže z venkova do měst (Kannapel, DeYoung 1999).

V některých zemích se prosazuje politika decentralizace vzdělávání, kdy se vedle běžných škol podporují také školy malé a se specifickými vzdělávacími programy zřizované církví a spolky a organizacemi (Bryant, Grady 1990; Kalaoja, Pietarinen 2009). Tato decentralizace vzdělávání může příznivě ovlivnit zachování a rozvoj malých venkovských škol (Kučerová a kol. 2011). Politika decentralizace a autonomie ve vzdělávání našla silnou odezvu ve Finsku, především na odlehlém finském venkově, kde se primární vzdělávání stalo záležitostí místních venkovských obcí a komunit (Ferreira 2011). Decentralizace a autonomie ve vzdělávání uplatňované v severských zemích je podle Johansen, Chandler (2015) v souladu se sociální spravedlností severského blahobytu a vnitřními kulturními hodnotami společenství severských zemí. Podobně je tomu v Rakousku, kde si navíc rodiče a žáci mohou vybrat z nabídky různých venkovských škol (Raggl 2019). Na potřebu přehodnocení cílů vzdělávání v prostoru amerického venkova (USA) upozorňuje Schafft (2016).

V období socialismu měla každá česká škola určen školní obvod, ze kterého docházely do školy děti školního věku. Tento systém byl po roce 1989 do značné míry narušen, školní obvody zůstaly uvnitř měst a ve venkovském prostoru se tento systém rozpadl. Rodiče venkovských žáků tak mohou posílat své děti do venkovské školy ve své obci, do jiné venkovské školy, nebo do školy ve městě (Kubeš, Vokrouhlík 2019). Ale jak píše Bajerski (2015), hlavně pro chudé venkovské rodiče platí, že si školu pro své děti nemohou z finančních důvodů moc vybírat, protože nemají dostatek peněz na financování dojíždění žáků. K zachování venkovských škol v Česku by pomohlo snížení státních normativů minimálního počtu žáků ve třídách venkovských škol (Kubeš, Vokrouhlík 2019).

Organizační klastry venkovských škol

Především v západní Evropě, ve venkovských územích Velké Británie a Skandinávie, začaly vznikat klastry spojených malých venkovských škol s jednotným vedením a správou. Výhodou je snížení izolovanosti učitelů, sdílení pokročilých dovedností učitelů, snížení administrativní zátěže díky jednotné administrativě, jeden ředitel, který se může plně věnovat řízení a administrativě, a také to, že venkovská škola zůstává na svém místě (Galton, Hargreaves 1995). V rámci klastrových networkingových škol se intenzivně využívají informační a komunikační technologie (ICT) – Ferreira (2011). Využitím ICT (videokonference, Skype) se uspoří čas strávený cestováním učitelů (Duncan, Stock 2010). Slučování venkovských škol je lepší pro jejich konkurenceschopnost s městskými školami (Lind, Stjernström 2015). Klastry přinášejí finanční úspory. Důležité ale také je, jak jsou přidělené finance rozdělovány uvnitř klastru (Dowling 2009).

V jednotlivých zemích se podmínky, velikosti, aktivity a priority těchto klastrů liší (Sigsworth, Solstad, eds. 2005). V rakouském Vorarlbersku zahrnují klastry venkovských škol většinu venkovských škol. Podle Raggl (2015), umožňují tyto klastry, kromě výše uvedeného, sdílení učebních materiálů a mentorství začínajícím učitelům venkovských škol. Klastry zde zahrnují až osm škol. Někteří zde působící učitelé ale kritizovali omezení autonomie jednotlivých škol (Raggl 2019). V Norsku a Švédsku se pokoušeli o totéž, ale v územích řídce zalidněných, kde se venkovské školy nacházely více než 10 km od sebe, se toto klastrování neosvědčilo (Hargreaves 2009).

Podobně postupovali ve Walesu, kde vytvářeli federace malých venkovských škol (Thorpe, Williams 2002). Gristy a kol. (2019) uvádějí, že klastrování malých venkovských škol v Anglii snížilo tlak na uzavírání škol ve venkovských periferiích, ale nesnížily se rozdíly v dosažených vzdělávacích výsledcích jednotlivých škol klastru. V oblasti Great Plains v USA a v Kanadě také vznikají klastry venkovských škol (Oncescu 2014).

Zavádění informačních a komunikačních technologií ve venkovském školství

Informační a komunikační technologie (ICT) mohou být významným přínosem pro rozvoj venkovských škol a vzdělávání v nich. Kannapel, DeYoung (1999) navíc uvádějí, že ICT jsou velmi důležité i z hlediska komunitních funkcí venkovských škol. ICT mohou kompenzovat některé nevýhody vzdělávání v malých venkovských školách. Existují např. připravené specializované výukové programy, které mohou venkovští učitelé nevzdělaní v těchto programech používat. Existuje také možnost distanční výuky některých, zvláště odborných

předmětů pro více venkovských škol najednou. Venkovští pedagogové by tyto technologie a distanční výuku měli dobře zvládat a více využívat (Monk 2007). ICT jsou také důležité pro malé venkovské školy spolupracující se střediskovými školami ve městech (Lind, Stjernström 2015). V nedávné minulosti byl v odlehlých periferních územích problémem přístup k internetu a mobilním sítím. Tato území nebyla vůbec pokryta, nebo byl signál slabý a proměnlivý (Dowling 2009). V současné době již tento problém není ve vyspělých zemích tak silný.

V Austrálii, v jejích odlehlých oblastech s odloučenými farmami, už od 60. let 20. století praktikují výuku na dálku (distanční vzdělávání) pomocí radiostanic, kdy je učitel spojen s jednotlivými žáky, vysvětluje jim látku a zadává jim úkoly na dálku. Nové impulzy pro distanční vzdělávání přinesl rozvoj ICT. Distanční vzdělávání pomocí ICT se začalo rozvíjet již od konce 90. let v severských zemích. Dowling (2009) uvádí, že nejčastějšími předměty distanční výuky na skotských venkovských školách byly matematika, cizí jazyk a rodný jazyk (angličtina). Dálková výuka probíhala většinou jako obousměrné videokonferenční kurzy nebo online připravené kurzy. Problémem bylo financování nákupu počítačů a software pro tuto výuku.

V Kanadě byly vytvořeny virtuální skupiny učitelů, které distančně zajišťovaly specializovanou výuku na malých venkovských školách ve vysokém standardu a za příznivou cenu. Jeden specializovaný učitel pokryl několik venkovských škol na velkém území (Lind, Stjernström 2015). Výuka na dálku prostřednictvím ICT může mít určitá omezení, která jsou spojena s omezenými ekonomickými zdroji na jejich pořízení a na vzdělávání vyučujících (Supule 2019).

ICT a distanční výuka pomocí ICT našly na venkově uplatnění především u mladých učitelů. Starší učitelé mají s těmito technologiemi problémy, které ale mohou odstranit pomocí kurzů dalšího vzdělávání. Champollion (2015) zjistil, že ve všech venkovských oblastech Katalánska (izolovaných, horských) se zmiňované technologie ve výuce pravidelně používají. Zanedbávání malých venkovských škol v oblasti digitalizace by mohlo zvýšit nerovnost venkova a města. Je třeba zvážit poskytnutí větší finanční podpory těmto školám v tomto směru, protože mají omezený rozpočet – Rundel, Salemin (2021). Výhody ICT se ukázaly zejména při epidemii Covidu 19, mezi lety 2019 až 2022, kdy bylo nutné ve školním vzdělávání používat on-line výuku prostřednictvím různých softwarů pro distanční vzdělávání. Nejprve vyvstal problém s nemožností připojení některých žáků, kteří doma neměli počítač a internetové spojení. Problémem byla také nedostatečná počítačová gramotnost některých vyučujících. Na školách

nebyl dostatek počítačů, kamer a mikrofonů. Později se vše vyřešilo, když nemajetní žáci dostali k zapůjčení školní notebooky a tablety (Rundel, Saleminck 2021).

2.7. Ekonomika venkovských škol

Financování venkovských škol

Financování škol zajišťujících primární a nižší sekundární vzdělání bývá v jednotlivých zemích do určité míry odlišné. Většinou vychází z poměru počtu žáků na třídu či na učitele, přičemž bývají nastaveny minimální počty žáků v těchto poměrech (Bakarat 2015; Kourilova, Pelucha 2020). V některých zemích, např. v Česku, bývá odděleno financování rekonstrukcí a provozu školy (vytápění, úklid, vybavení, opravy, platy nepedagogických pracovníků), které zajišťuje obec nebo region a financování platů učitelů na této škole (finance na vzdělávání), které přichází ze zemských či státních rozpočtů. V případě nedostatečného naplnění školy žáky (nesplnění státního normativu) musí většinou obec přispívat i na financování vzdělávání žáků, a to přiměřeně za scházející žáky. Provoz školy může být pro malé venkovské obce velkou finanční zátěží (Kučerová, Bláha, Pavlasová 2015; Kourilova, Pelucha 2020). V Česku odhadovali starostové celoroční náklady na provoz svých škol ve výši 25 – 35 % z obecního rozpočtu (podle Emmerová 1999), ale také jen na 12,6 %, a u obcí do 500 obyvatel jen na 16 % (podle Trnková 2009).

V Česku má obec, jako zřizovatel školy, ze zákona povinnost zajistit dětem školního věku povinnou školní docházku, a to buď ve vlastní škole, nebo v nejbližší dostupné škole. Pokud obec školu nemá a posílá své děti do jiné školy, měla by tato obec s obcí se školou uzavřít dohodu o společném školském obvodu a podílet se na financování provozu této školy. Bohužel, těchto dohod existuje velmi málo, školy jsou rády za každého žáka (dostávají na něj alespoň finance na vzdělávání) a obce bez školy tak nemusejí nic přispívat.

Chudé děti a některé barevné děti v USA mají problémy s tím, že se musejí vzdělávat ve špatně financovaných školách, které jsou nedobře vybaveny a mají málo pedagogů a nedostatečně kvalifikované pedagogy. Na vině je nižší daňová výtěžnost a menší míra sponzorování v chudých obcích, což jsou v USA obce s převahou menšin. Je to projev sociální nespravedlnosti. Pokud by se u všech dětí měly očekávat akademické standardy „světové úrovně“, musely by se se všem dětem poskytnout sociální a ekonomické zdroje „světové třídy“ (Truscott, Truscott 2005). Výše uvedené platí také pro venkovské oblasti a školy v USA (Ovenden-Hope, Passy 2019). Kolbe a kol. (2021) navrhuje, aby v případě venkovských

škol periferií USA byly zohledněna kritéria, jako je velikost a odlehlost školy, aby tak byl všem žákům zajištěn přístup k odpovídajícímu vzdělávání.

Ekonomická efektivita malých venkovských škol

Malé venkovské školy byly kritizovány za nekvalitu výuky a hlavně za neefektivitu jejich fungování (Solstad, Andrews 2020; Kučerová a kol. 2022). Redukce škol o malé venkovské školy snižuje náklady, ale pouze tehdy, pokud nevzniknou příliš velké školní obvody – uvádějí Duncombe, Yinger (2007). Také Amcoff (2012) zmiňuje, že korelace mezi velikostí školy a její ekonomickou efektivitou není samozřejmostí, zvláště na venkově, kde redukce škol přináší velké náklady na dopravu žáků. Další autoři píší, že měření finanční efektivity veřejné služby (např. školy) je téměř nemožné, protože z krátkodobého finančního hlediska je taková služba vždy ztrátová. Uvádějí, že investice do vzdělávání mají návratnost několik desetiletí a jejich hodnota se projevuje v řadě dalších kritérií, např. v konkurenceschopnosti pracovní síly, kvalitě života či morálních hodnotách. Ekonomická úspora při zavření školy se ve výsledku může stát ztrátou v podobě snížené kvality života (Ouředníček a kol. 2011; Kučerová a kol. 2015).

Úspory vzniklé díky konsolidaci škol se mohou ztratit v důsledku nižších daňových příjmů a snížení hodnoty nemovitostí v obci, ztrát pro místní podniky apod. (Lyson 2002; Supule 2019). Výzkum týkající se slabých a silných stránek malých škol v USA a Anglii zpochybnil představu, že jsou tyto školy nákladnější (Flecknoe 2003). Školská politika je příliš o efektivitě škol a nezohledňuje význam komunitních funkcí, které škola komunitě poskytuje (Bryant, Grady 1990). Prosazuje se také politika decentralizace vzdělávání, která školu vnímá jako instituci důležitou pro udržitelný lokální hospodářský rozvoj (Kalaoja, Pietarinen 2009; Kučerová a kol. 2011).

Zahraniční literatura přináší několik konkrétních analýz ekonomických dopadů zrušení venkovské školy. Příkladem může být „spojení“ dvou škol ve Wyomingu (USA). Zdejší komunita přišla podle Montgomery (2021) o zdroj své hrdosti a byla ponechána, aby se s následky tohoto spojení sama vyrovnala. Ve Skotsku také zavírali malé venkovské školy kvůli ekonomické neefektivnosti, ale zapomínali na jejich význam pro udržení životaschopnosti místních komunit (Slee, Miller 2015). Lehtonen (2021) apeluje, aby malé finské venkovské školy poskytovaly kromě vzdělávání také komunitní služby. V Lotyšsku se vlivem emigrace, stárnutí populace a ekonomické krizi silně zhoršila situace malých venkovských škol. Zavádění konceptu komunitní školy zde přineslo organizační, a dokonce i ekonomické výhody. Tyto školy začaly sloužit více účelům (Tūna 2014).

2.8. Vybrané geografické aspekty problematiky venkovských škol

Geografická typologie venkova a venkovských škol

Venkovy v jednotlivých zemích mohou být značně odlišné (venkov v Německu x venkov severní částí Skandinávie), také uvnitř zemí se mohou venkovy odlišovat, a to v závislosti na jejich odlehlosti od měst, přírodních podmínkách (venkov nížin x horský venkov), vlivu cestovního ruchu (venkov horských území s významným cestovním ruchem) a sociálně-ekonomických podmínkách (chudý venkov x rozvinutý venkov). Vymezené typy venkova se pak odrážejí v typech venkovských škol.

Podle Gjeltén (1982) existuje v USA pět typů venkovských komunit v souvislosti se školstvím. „Stabilní venkovské komunity“ jsou tradiční a většinou „bílé“. „Deprimované venkovské komunity“ se vyznačují ekonomickou nejistotou, málo rozvinutou místní ekonomikou, emigrací a střední až vysokou menšinovou populací. „Vysokorůstové venkovské komunity“ mají problémy s rychlým růstem (nedostatek škol a jejich kapacit). „Znovuzrozené venkovské komunity“ se vyznačují přílivem specifické populace z měst (kontraurbanizace venkovsky a ekologicky orientovaných obyvatel z měst). „Izolované venkovské komunity“ mají mnoho vlastností jako ostatní typy, ale jejich izolace ovlivňuje jejich společenské aktivity.

Rovněž Nachtigal (1982) tvrdil, že otázky venkovského školství v USA by se daly efektivněji řešit, kdyby se venkovské komunity členily podle typu. Navrhl tři hlavní typy – chudé venkovské komunity kolem dolní Mississippi, farmářské komunity z tradičního středu USA, vyznačující se pevným rodinným životem, udržovanými domovy, pracovní etikou a venkovské komunity v přechodu, kde je rekreace nebo blízkost měst, což vede k přílivu nových obyvatel a k vytváření konfliktů mezi tradičními a novými hodnotami.

V práci Kubeš (2023) jsou venkovské školy rozděleny, mimo jiné, na školy ve městech, ve vnějších suburbii, v semiperiferních malých městech, v semiperiferních vesnicích, v periferních malých městech a v periferních vesnicích. Podobně postupoval Lehtonen (2021) ve Finsku. Kučerová a kol. (2022) vytvořila typologii obcí Česka podle přítomnosti školy, naplnění školy žáky a podle rozsahu spádového území školy. Celkem vymezila jedenáct typů obcí. V jiné práci Kučerová a kol. (2015) definovali typologii venkovských škol a jejich spádových území na základě existence konkurence mezi školami – venkovské školy s tradičním spádovým mikroregionem bez konkurence, venkovské školy se spádovým územím s konkurencí městské školy, venkovské školy profilující se na jiné, než teritoriální bázi (církvní školy, Montessori školy).

Gur'Ianova (2006) pojednává o důležitosti klasifikace venkovských škol v Rusku. Tyto školy rozděluje do 7 typů. Zdůrazňuje potřebu nahrazení standardizovaného přístupu k ruským venkovským školám přístupem typologickým a regionálně diferencovaným. Dle Kroismayr (2019) je trend zavírání venkovských škol v Rakousku slabší v zemědělských oblastech. Zejména v odlehlých zemědělských oblastech má vysoký podíl pracujících v zemědělství pozitivní dopad na demografické trendy v obci a zmírňuje tak zavírání zdejších škol.

Depopulace venkova a venkovské školství

Venkovské školy se uzavírají především z důvodu nedostatku žáků. Tento nedostatek může způsobit dojíždění dětí školního věku do jiných škol v okolí, ale většinou je dán zápornou migrační bilancí venkova vůči městu a jeho suburbální zóně, případně poklesem porodnosti pod zachovnou mez. V obou posledních případech dochází k depopulaci venkova. Depopulace českého venkova, zvláště toho periferně položeného, zesílila v 60. letech 20. století v souvislosti se socialistickou industrializací měst (odchod venkovanů do měst) a růstem produktivity práce v socialistickém zemědělství – Emmerová (1999). V posledních třiceti letech, v období transformace, se depopulace českého venkova poněkud zmírnila, ale prostorově se rozrůznila, jak je to popsáno na území dvou krajů v Kubeš, Chvojková (2020) a Kubeš, Podlešáková (2021). Nejhůře se v Česku vyvíjely venkovy vnitřních periferií a některé pohraniční periferie, které nemají rozvinutý cestovní ruch, významnou komunikaci či významný silniční hraniční přechod.

Hlubokou depopulaci periferního venkova zažívají Pobaltské státy, také díky velkému vystěhovalectví z těchto států. Vylidněný odlehlý venkov zde přichází o školy a další potřebné služby, jak uvádějí Daugirdas, Pociūtė-Sereikienė (2018) na příkladech z Litvy. Podobně je tomu v nedalekém Finsku, v jeho řídké zalidněných venkovských periferiích (Lehtonen 2021).

Existuje řada studií pojednávajících o dopadech depopulace venkovských obcí na uzavření venkovské školy, případně o tom, zda uzavření venkovské školy vede k depopulaci příslušné venkovské obce. Sørensen a kol. (2021) zjistili, že uzavření venkovské školy na švédském venkově vedlo k depopulaci. Lehtonen (2021) tuto souvislost potvrzuje z Finska, když dodává, že nepřítomnost školy a dalších služeb ve venkovské obci nepřiláká migranty na venkov a sníží vitalitu komunity. Kvalsund (2009) k tomu dodává, že toto vylidňování nemusí přijít hned, ale v dlouhodobém časovém horizontu se projeví. Existují ale i opačné názory. Lind, Stjernström (2015) zjistili, že zánik venkovské školy není následován migrací z obce a že uzavření školy je spíše poslední fází smrti venkovské komunity než její příčinou. Podobně se vyjadřuje i Amcoff (2012), když píše, že ti, kteří se přistěhovali na švédský venkov, tam stejně

neočekávali mnoho služeb a že zdejší děti školního věku mohou být přepravováni do sousedních škol autobusem.

Také ve východním Německu je patrná výrazná depopulace tamního venkova v důsledku přesunu mnoha obyvatel do západní části Německa. Barakat (2015) píše, že i bez této emigrace zde dochází k úbytku populace vlivem nízké porodnosti a nepříznivé věkové struktury obyvatel. Také v Maďarsku, v jeho odlehlých oblastech, se vystěhovává více lidí, než se do nich stěhuje. Nicméně pokud je ve venkovské obci škola, bývá zde příznivější věkový profil populace, o něco vyšší porodnost a tím i vyšší podíl rodin s dětmi (Kassai, Farkas 2016). K rušení malých venkovských škol dochází dokonce i v Nizozemí, kde z tamního venkova odcházejí rodiny s dětmi (Haartsen, Van Wissen 2012).

Až v posledních letech se v některých venkovských oblastech Česka uplatňuje slabá kontraurbanizace (v Jižních Čechách ji zjistila Edelmanová 2019). Smith, Higley (2012) upozornili na příznivé působení kontraurbanizace na stabilitu venkovských škol.

Geografie místa, obce a regionu ve výuce ve venkovské škole

Dle Emmerová (1999) je malá venkovská škola dle současných pedagogických a psychologických poznatků místo, které je příznivé pro vzdělávání a výchovu zdravě sebevědomých a ohleduplných lidí. Žáci se zde také mohou dobře seznamovat s historií, kulturními zvláštnostmi a přírodním prostředím venkovské obce. Také Kučerová a kol. (2015) ukazuje na důležitost venkovského vzdělávání pro vytváření pocitu sounáležitosti s místem bydliště a s venkovem, což je důležité pro budoucí migrační stabilitu obce.

Kalaoja, Pietarinen (2009) a Solstad (2009) zdůrazňují venkovskou výuku vytvářející místní znalosti a možnosti profesního uplatnění na venkově. Dle Hargreaves (2017) je důležité vytvářet učební osnovy venkovských škol zaměřené na místo, což má vliv na udržitelnost těchto škol a komunit. Trnková (2003) píše, že ve venkovských školách je snadnější i běžnější připravovat výuku s komunitně založenými projekty než ve městech. Schuman (2010) charakterizoval čtyři venkovské střední školy v Pensylvánii, které rozvíjely učební programy navázané na místní podmínky a potřeby. Bagdonis a kol. (2009) uvádí, že v posledních letech vzrostl zájem o programy mezi farmami a venkovskými školami. Cílem byla revitalizace venkovské zemědělské komunity prostřednictvím podpory místního zemědělství. Green (2005) píše, že na pedagogických univerzitních oborech by měla být věnována pozornost specifikům venkova a venkovského vzdělávání, aby přicházející učitelé nebyli překvapeni a aby se mohli spolupodílet na udržování zdravé venkovské komunity a ekonomiky.

Champollion (2015) je proti výraznému uplatňování venkovského vzdělávání na venkovských školách, protože mnoho žáků z těchto škol bude působit v městském prostředí. Green (2005) poukazuje na nebezpečí úzké spolupráce venkovské školy v Austrálii s konkrétními zaměstnavateli, kteří upřednostňují pouze pracovní činnosti uplatnitelné v jejich podniku.

Žáci venkovských škol procházející nižším sekundárním vzděláváním mohou zpracovávat projekty využitelné v rozvoji venkovské obce a komunity. Israel a kol. (1993) popisoval uplatnění komunitního vzdělávání, kdy venkovští žáci dávali dohromady různé potřeby místní komunity a tyto potřeby pak předali zastupitelům obce. Miller (1995) popsal zapojení žáků ve venkovské škole v Montaně do dění v obci. Žáci se zde zapojovali do několika programů venkovské obce – kariérní/pracovní dovednosti, volnočasové a rekreační aktivity a veřejně prospěšné práce. Žáci, učitelé, správní a školní rada a členové komunity vzájemně spolupracovali. Dospělí následně uznávali hodnotu mládeže pro budoucnost a blahobyt komunity, žáci spoluprací s dospělými v komunitě získali cenné zkušenosti a své uznání, a to vše přispělo k udržitelné budoucnosti venkovské komunity.

Dojíždění venkovských žáků do škol

Postupné soustřeďování obyvatel do měst a rozvoj a dostupnost veřejné dopravy na venkově způsobily soustřeďování školní docházky části venkovských žáků do měst. Někdy bylo i finančně a organizačně výhodné přepravovat žáky z venkova do nedalekých městských škol (Kvalsund 2009). Veřejná doprava do škol ale přinesla venkovským žákům ztrátu času, finanční náklady na dopravu a další problémy. Některé děti vozí do škol rodiče auty, jiné děti (jejich rodiče) si to nemohou dovolit a dochází tak ke znevýhodnění těchto dětí (Howley a kol. 2001; Kučerová a kol. 2011).

Čas strávený čekáním na spoj a čas strávený uvnitř prostředku veřejné dopravy bývá velký, žákům pak zbývá méně času na domácí přípravu, volnočasové aktivity a rozvíjení sociálních kontaktů v místě bydliště (Kučerová, Kučera 2009). Studie o času stráveném ve školním autobuse v Kanadě ukázala, že se rozvrhy domácností lišily podle vzdálenosti bydliště od školy, pokud byla vzdálenost velká, život domácnosti začínal velmi pozdě (Fox 1996).

Za socialismu byly u nás jízdní řády podřízeny dojíždění obyvatel do práce (na směny začínající v 6 nebo 7 hodin), ne tolik pro žáky zahajující školní výuku v 8 hodin. Vedlo to k tomu, že mnozí venkovští žáci dojíždějící do školy museli vstávat velmi brzy (Kučerová, Kučera 2009). Existoval, a zvláště nyní existuje dost malých venkovských sídel ležících mimo

dopravní tahy, která nemají žádnou veřejnou dopravu (Volf 2021). V Česku nejsou zvláštní školní spoje, jako je tomu např. v USA. Žáci zde používají běžnou veřejnou dopravu k přepravě do škol (nicméně mnohé tyto spoje jsou zřízeny především pro školní dopravu). Prostorové a časové uspořádání spojů veřejné dopravy v Česku organizuje krajský koordinátor veřejné dopravy, který by měl respektovat potřebu školní dojížděky (Kubeš, Vokrouhlík 2019).

Existují studie z USA a Skandinávských zemí mapující pěší docházku a cyklo dojížděku do venkovských škol, pro kterou svědčí ekologické a zdravotní důvody. Průzkum u školní mládeže (12–19 let) v USA potvrdil prospěšnost aktivního dojíždění (chůze, kolo) žáků do školy pro zlepšení jejich fyzické aktivity a pro prevenci obezity (Mendoza a kol. 2011).

3. Dokumenty rozvoje základního školství v okrese Kutná Hora

Cílem diplomové práce je vytvoření systému opatření pro stabilizaci malých venkovských základních škol v okrese Kutná Hora a do určité míry i v Česku. Inspirací pro vytváření těchto opatření mohou být již existující dokumenty rozvoje základního školství v řešeném okrese. Jde např. o strategie týkající se školství v rámci jednotlivých správních obvodů obcí s rozšířenou působností (SO ORP).

Jde o dokument "Strategie území správního obvodu ORP Kutná Hora v oblasti předškolní výchovy a základního školství, sociálních služeb, odpadového hospodářství a rekreace a cestovního ruchu" – SMOCRKH (2015). Jak již z názvu vyplývá, strategie se věnuje různým oblastem, také základnímu školství. Obsahuje množství tabulek, grafů a SWOT analýz, přičemž jedna SWOT analýza je přímo zaměřená na základní školství. Problém ale je, že po SWOT analýze základního školství nenásleduje návrhová část. Přitom ale v případě předškolního vzdělávání je přítomna jak SWOT analýza, tak návrhová část. Ve strategii jsou rozsáhlé tabulky věnované různým typům základních škol na úrovni Česka a SO ORP Kutná Hora s údaji o počtu žáků a počtu pracovníků.

Ve strategii se zmiňují povinnosti obcí v rámci základního školství a zdůrazňuje se, že tuto problematiku nelze řešit pouze na úrovni jednotlivých obcí, protože do základní školy většinou dojíždějí žáci z většího spádového území, než je jedna obec. Autoři strategie také upozorňují na specifický demografický vývoj v SO ORP Kutná Hora, kdy po dlouhém období nízké porodnosti přišel nárůst porodnosti, který se ale bude nejprve projevovat u mateřských škol. Autoři se také dotkli stability malých venkovských základních škol v řešeném území, protože část rodičů žáků má tendenci brát své děti do lépe vybavených městských škol, kam rodiče dojíždějí za prací.

V další části strategie se probírá financování základních škol a školských zařízení ze státního rozpočtu a rozpočtů obcí. Dále se v textu diskutuje o roli základních škol jako kulturních, společenských a komunitních center ve venkovských obcích, kde školy nabízejí vzdělávací, volnočasové a jiné aktivity nejen pro žáky, ale i pro obyvatele obce samotné. Zajímavou informací je informace o možnosti vytváření „svazkových základních škol“, které by měly být ekonomicky efektivnější variantou fungování roztříštěných malých venkovských základních škol.

Jak bylo uvedeno výše, ve strategii se nachází SWOT analýza školství v řešeném území (Obr. 1.). Mezi silné stránky tohoto školství patří úsilí představitelů obcí zachovat školská zařízení v obcích a dobrou dopravní obslužnost veřejnou dopravou (která také pomáhá

základnímu školství). Mezi slabé stránky patří nedostatečná kapacita mateřských škol, nízká obsazenost tříd některých venkovských základních škol, nedostatečná rozmanitost vzdělávacích zařízení (schází základní školy speciálního zaměření) a nedostatečná nabídka volnočasových aktivit pro děti a žáky. Co se týká příležitostí, tak autoři strategie zmiňují možnost stěhování mladých rodin na venkov. Co se týká hrozeb, tak autoři uvádějí jako hrozbu nedostatečné financování základního školství a nedostatečné finanční ohodnocení učitelů. Analogickým dokumentem pro území druhého SO ORP v okrese Kutná Hora – SO ORP Čáslav, je SMOCRCA (2015).

Silné stránky:	Slabé stránky:
1. snahy představitelů obcí zachovat a efektivně využívat ve svých obcích předškolní a školní zařízení	1. současná nedostatečná kapacita MŠ a nedostatečný počet předškolních zařízení pro děti do 3 let
2. tři přirozená centra předškolního a základního vzdělávání v rámci ORP (Kutná Hora, Uhlířské Janovice, Zruč n. S.)	2. při nižším obsazení tříd spojovaná výuka (malotřídky)
3. dopravní obslužnost přizpůsobena režimu školáků	3. nedostatečná rozmanitost vzdělávacích zařízení (např. dvojazyčná výuka, oborově zaměřená ZŠ)
4. možnost čerpání dotací	4. nedostatečná nabídka volnočasových aktivit v rámci VZ
5. atraktivnost lokality ORP	5. nižší porodnost od roku 2008
6. geografické uspořádání území (krátké vzdálenosti mezi jednotlivými obcemi)	6. disparita ve spravování a rozdělování financí (kraj-platy, obec-provoz a investice);
	7. potřeba vlastního dopravního prostředku, pokud není v místě VZ (vzrůstající zátěž na životní prostředí)
Příležitosti:	Hrozby:
1. navyšování kapacit škol	1. zvýšení nároků na provoz VZ
2. ustálená koncepce rozvoje školství na celostátní politické úrovni	2. snížení alokovaných peněz ze státního rozpočtu na oblast školství
3. dostatečná motivace ze strany státu, kraje, obcí	3. nejednotná koncepce vzdělávání na celostátní politické úrovni
4. aplikování nových trendů ve výchově dětí a alternativních forem výuky	4. neatraktivnost povolání učitele (nedostatečné finanční ohodnocení a společenské postavení)
5. stěhování mladých rodin na venkov (nabídka výhodných parcel)	5. nedostatečná podpora školství ze strany státu

Obr. 1. SWOT analýza problematiky školství v SO ORP Kutná Hora na období 2015 až 2024
Zdroj: SMOCRKH (2015)

V roce 2021 vznikla Strategie komunitně vedeného místního rozvoje na období 2021–2027 věnovaná území MAS Lípa pro venkov (zahrnuje téměř všechny obce okresu Kutná Hora) – MASLV (2021a), která má samostatnou analytickou část MASLV (2021b) a samostatnou

SWOT analýzu MASLV (2021c). V rámci těchto dokumentů je řešeno i základní školství. Silné ročníky dětí z mateřských škol se podle autorů strategie budou přesouvat do základních škol, které jsou ale hlavně na venkově v současné době značně pod svými kapacitními možnostmi. To se týká např. školy ve Vlastějovicích a Červených Janovicích (jde také o školy, kterým se věnuje diplomová práce), které mají existenční problémy spojené s nedostatečným počtem žáků a které musí dotovat jejich obec z obecního rozpočtu. Autoři strategie předpokládají, že opačná situace může nastat jen u základních škol ve městech Kutná Hora nebo Čáslav vzhledem k nárůstu počtu dětí v suburbánních zázemích těchto měst a vzhledem k nárůstu dojíždění venkovských žáků do těchto škol a měst.

Silné stránky:	Slabé stránky:
➤ Příznivá poloha regionu ve středu České republiky, v blízkosti hlavního města ➤ Region v kontaktu s důležitými dopravními tahy – dálnice D1, silnice I/38, železnice č. 230 ➤ Kutná Hora jako památka UNESCO ➤ Velký potenciál krajiny pro cestovní ruch (velký počet turisticky atraktivních míst, geomorfologicky rozmanitá krajina a kvalitní životní prostředí) ➤ Rostoucí zájem obcí o rozvoj cestovního ruchu - existence turistické oblasti KUTNOHORSKO - KOLÍNSKO ➤ Chatařství a chalupářství ➤ Stabilizovaný zemědělský sektor ➤ Bezpečný region s nízkou kriminalitou ➤ Kapacitně dostačující síť základních škol ➤ Silná spolková činnost	☞ Nízká hustota zařídění území regionu a rozdrobená sídelní struktura ☞ Stárnutí obyvatelstva ☞ Nabídka trhu práce se nepotkává s poptávkou ☞ Nedostatečná technická infrastruktura (kanalizace, ČOV, plynofikace) ☞ Absence plnohodnotné nemocnice regionálního významu ☞ Vysoký podíl orné půdy a rozsáhlé půdní bloky v severní a střední části MAS ☞ Velké množství zanedbaných zejména sakrálních památek ☞ Nedostatečná vybavenost částí obcí základní veřejnou infrastrukturou (obchod, společenský sál) ☞ Nedostatek míst v zařízeních péče o děti do 3 let ☞ Nevyhovující zázemí pro činnost spolků
Příležitosti:	Hrozby:
☑ Prohloubení mezioobecní spolupráce a rozvoj mikroregionálních center s kvalitní nabídkou služeb ☑ Využití zájmu o rekreaci a druhé bydlení na venkově pro obnovu bytového fondu ☑ Rozvoj alternativních forem rekreace a cestovního ruchu pro rodinnou rekreaci ☑ Finalizace kvalitních zemědělských a dřevozpracujících výrobků do kvalitních regionálních produktů ☑ Vznik integrovaného systému veřejné dopravy ☑ Variantní řešení čištění odpadních vod akceptovatelné pro malá sídla namísto budování nákladných kanalizačních sítí ☑ Využití volné kapacity venkovských ZŠ k celoživotnímu vzdělávání a zájmové činnosti ☑ Zachování sítě základní zdravotní péče a modernizace venkovských ordinací ☑ Přesun sociálních služeb od pobytových k terénním ☑ Využití potenciálu méně známých památek pro cestovní ruch ☑ Realizace komplexních pozemkových úprav	☒ Zhoršující se demografická situace povede k dalšímu vyhlédování obcí zejména v hraničních oblastech Středočeského kraje ☒ Narušení krajinného rázu i ekologické stability nevhodným hospodařením a výstavbou povede ke ztrátě atraktivity území pro rekreaci a cestovní ruch ☒ Přetrvávající trend jednodenní turistiky (nezájem o zbytek regionu) ☒ Další zhoršení stavu místních komunikací povede k začlenění území do vnitřní periferie (ztráta zájmu) ☒ Pokles zájmu o veřejnou hromadnou dopravu ☒ Nefřešení problematiky technické infrastruktury povede k omezení možností rozvoje obcí ☒ Ztráta významu venkovských škol a vysoké náklady na údržbu povedou k jejich postupnému zániku ☒ Nedostatečná kapacita terénních sociálních služeb na stárnoucím venkově povede ke vzniku sociálně vyloučených lokalit ☒ Chátrání budov občanské vybavenosti povede ke snížení sportovního a kulturního využití obyvatel ☒ Nedostatek financí neumožní obnovu venkovských památek ☒ Proces suburbanizace vytvoří v prstenci obcí kolem Kutné Hory a Čáslavi území bez odpovídající infrastruktury a občanské vybavenosti.

Obr. 2. SWOT analýza problematiky školství v SO ORP Kutná Hora na období 2021 až 2027
Zdroj: MASLV (2021c)

Podle citované strategie je problémem odchod mladých obyvatel z periferně položených venkovských obcí okresu Kutná Hora do měst uvnitř okresu a do měst vzdálenějších, hlavně do Prahy. Výsledkem této migrace je pak nedostatečné využívání služeb na periferním venkově, včetně kapacit mateřských a základních škol. Odchod mladých a vzdělaných obyvatel také vytváří problémy na trhu práce (některé potřebné pracovní pozice nelze obsadit). Vše se pak cykluje a výsledkem je demografický a sociální úpadek venkova, zvláště toho odlehlého. Pokud na venkově zmizí mateřská či základní škola, potom odtud odcházejí mladé rodiny s dětmi a nové sem nepřichází. Přežívající školy sídlí ve velkých budovách s nevyužitou kapacitou. Jsou z hlediska provozu finančně náročné a nedostatečně udržované.

Jednou z dalších studií věnovaných optimalizaci školství v řešeném území Kutnohorska je v roce 2018 publikovaný Místní akční plán rozvoje vzdělávání v SO ORP Kutná Hora – MASKH (2018). Jeho cílem má být zlepšení vzdělanosti žáků kutnohorských škol v otázce čtení, matematiky, jazykových dovedností, polytechnických dovedností a informatické gramotnosti. Součástí plánu je i modernizace budov základních škol a vybavení jejich učeben počítačovou technikou a interaktivními tabulemi. Tento akční plán obsahuje velké množství tabulek k jednotlivým akcím rozvoje, přičemž v těchto tabulkách jsou především finanční kalkulace na vybavení škol a jejich specializovaných učeben. Otázkou ale je, jak byl tento akční plán naplněn. Autor diplomové práce není schopen toto naplnění posoudit.

V roce 2020 se objevila první zpráva o projektu Eduzměna (Eduzměna 2020), který měl zlepšit vzdělávání na základních školách. Projekt financují soukromé nadace a jeho modelovým územím se stalo SO ORP Kutná Hora. Cílem projektu je propojit různé partnery z občanského, soukromého a veřejného sektoru ve snaze zlepšit vyučování na prvním a druhém stupni základních škol a zmenšit rozdíly v jejich kvalitě. Autoři projektu také usilují zapojit moderní technologie a kritické myšlení do vzdělávání na základních školách. První součástí projektu měla být tvorba modelu regionální podpory základoškolského vzdělávání uvnitř SO ORP Kutná Hora, který měl do projektu zapojit rozmanité aktéry nějakým způsobem související se základní školou, jejími učiteli a žáky. Prvními výsledky projektu jsou metodiky pro distanční výuku, prevenci šikany a pro přípravu předškoláků.

V roce 2022 se podařilo do projektu zapojit již 56 z 59 základních škol a mateřských škol v SO ORP Kutná Hora (Eduzměna 2022). Projekt se nově zapojil do vzdělávání ukrajinských žáků utíkajících před válkou na Ukrajině. Podpora dětí v tom, aby dospěli naslouchali jejich potřebám a důvěřovali jim, je další novinkou projektu Eduzměna. Úleva

ředitelům s administrativou grantových projektů je dalším příspěvkem projektu. Utvořenému projektovému týmu se podařilo získat více jak 7,7 milionu korun pro 12 škol. Dále se podařilo vytvořit metodická centra pro učitele, kde se mohou scházet a kde si mohou poskytovat vzájemné poznatky z pedagogické práce. Projekt také vytvořil minigrantové schéma, do kterého již byly vybrány minigranty – např. minigrant „Život chleba“ (jde o vypěstování obilí, jeho semletí a vyprodukování chleba), nebo minigrant „S praxí do života“ (zapojení studentů střední pedagogické školy do vedení kroužků na ZŠ). Projekt Eduzměna by se měl z Kutnohorska rozšířit také na Turnovsko, Šumpersko-Zábřežsko, Přesticko-Blovicko a Českobudějovicko.

4. Metodika práce

4.1. Vyhledávání literatury, její strukturace a zpracování

Práce se zahraniční literaturou věnující se záchraně, stabilizaci, fungování a rozvoji venkovských škol byla pro diplomovou práci velmi důležitá, neboť umožnila získat mnoho informací pro zpracování teoreticko-literární kapitoly, a zejména pro zpracování systému opatření věnovaných (malým) venkovským základním školám v řešeném okrese i v celém Česku. Jak již bylo uvedeno v Úvodu práce, autor diplomové práce využil zpracované rešerše literatury k této problematice vyhotovené doc. Kubešem, které následně doplnil rešeršemi vlastními.

Při vyhledávání literatury byla zadávána na vyhledávacích Google Scholar a Web of Science (a také uvnitř některých časopisů zabývajících se řešenou problematikou) klíčová slova typu: *rescue „rural school“*, *development „rural school“*, *„municipal school“*, *„community functions“ rural school*, *rural school headmaster/principal*, *rural school teacher* a další, aby tak mohly být vyhledány vhodné články. V „References“ těchto článků se poté vyhledávaly další vhodné články. Zadávána byla také hesla s národním obsahem typu: *czech rural school*, *polish rural school*, *slovakian school*, ... Vyhledány byly stovky položek, které byly následně redukovány. Rešerše doc. Kubeše obsahují přibližně 300 položek literatury, v diplomové práci, v jejím Seznamu literatury, je 175 položek odborné literatury se zpracovanými rešeršemi. Zápis literatury v Seznamu literatury byl proveden dle standardu časopisu Geografie.

Řešenou problematiku, resp. literaturu k této problematice, bylo třeba tematicky utřídit. Po několikerém zkoušení byla vybrána tematická strukturace literatury uvedená v Tabulce 1. Tato strukturace je použita i v teoreticko-literární kapitole 2. Problematika venkovských škol v odborné literatuře.

První téma v Tabulce 1. zahrnuje literaturu věnovanou „*vývoji a současnosti venkovských škol v Česku a ve vyspělých zemích*“. Literatura zde umístěná se věnuje např. vývoji venkovského školství v českých zemích v jednotlivých obdobích od počátku zavedení povinné školní docházky, nebo také specifikům venkovských škol ve vybraných evropských zemích. Druhé téma zahrnuje studie věnované důvodům a souvislostem „*rušení venkovských škol*“. Ne všichni autoři studií vnímali zrušení venkovské školy jako problém. Proto je zde zařazeno i subtéma s názvem „*pozitiva zrušení venkovské školy*“.

„*Specifika venkovských škol*“ je další téma literatury uvedené v Tabulce 1. Tato literatura se věnuje jednotlivým typům venkovských škol, pozitivům malých venkovských škol a také otázkám víceročnickového vyučování v málotřídních venkovských školách. Rovněž v tomto

případě někteří autoři zmiňují negativa malých venkovských škol, a proto je zde sub téma s tímto názvem. Další téma v Tabulce 1. se nazývá „*vztahy venkovská škola – venkovská obec a venkovská komunita*“. Literatura zde obsažená si všímá problematiky sociálního a lidského kapitálu ve vazbě na venkovské školy a komunity a také lokální identity žáků venkovských škol. Další sub téma zahrnuje vztahy starostů a zastupitelů k venkovské škole. Tato problematika je důležitou součástí dotazování ředitelů škol a starostů obcí. Významná jsou rovněž poslední dvě sub témata – „specifické komunitní funkce venkovských škol“ a „venkovská komunitně aktivní škola a venkovská komunitní škola“. Upozorňují na nevzdělávací funkce venkovských škol, které jsou pro venkov a jeho školy typické a důležité.

„*Ředitelé, učitelé, žáci a rodiče žáků venkovských škol*“ jsou dalším tématem literatury v Tabulce 1. Jde o důležité aktéry záchrany, stabilizace, fungování a rozvoje venkovských škol. Množství zahraniční literatury se věnuje právě problematice ředitelů venkovských školách. Ředitelé těchto škol musí ovládat dobré marketingové strategie, aby byli schopni zajistit dostatek žáků ve škole. Dalším sub tématem jsou „učitelé venkovských škol“. Zde se literatura zaměřuje např. na fluktuaci učitelů, jejich kvalifikaci, nebo jejich zapojení do komunitního života venkovské obce. V sub tématu „žáci venkovských škol“ řeší literatura např. výsledky vzdělávání žáků venkovských škol ve srovnání s výsledky vzdělávání žáků městských škol, v sub tématu „rodiče žáků venkovských škol“ pak např. otázku rodičovského výběru školy mezi místní venkovskou školou a vzdálenější městskou školou.

Další skupina (téma) literatury v Tabulce 1. je zaměřena na „*státní a regionální politiku vůči venkovským školám*“. Jsou zde ale i témata věnovaná organizačním klastrům venkovských škol, ICT ve venkovském školství a sociální exkluzi plynoucí z obtížné dostupnosti škol na venkově. „*Ekonomika venkovských škol*“ je také důležitým a často publikovaným tématem v zahraniční literatuře. Tato literatura řeší způsoby financování venkovských škol a ekonomickou efektivitu malých venkovských škol ve srovnání s městskými školami. Posledním tématem uvedeným v Tabulce 1. jsou „*vybrané geografické aspekty problematiky venkovských škol*“ – např. geografická typologie venkova a jeho škol, vztah depopulace venkova a venkovského školství, venkovské vyučování zahrnující otázky spojené s místní lokalitou a regionem či problémy dojíždění venkovských žáků do škol.

Tabulka 1. Tematická strukturace literatury věnované záchraně, stabilizaci, fungování a rozvoji venkovských škol uplatněná v diplomové práci

Vývoj a současnost venkovských škol Vývoj a současnost venkovských škol v Česku Vývoj a současnost venkovských škol ve vyspělých zemích
Rušení venkovských škol Důvody rušení venkovských škol Nepříznivé dopady zrušení školy na místní komunitu obyvatel Obtížné dojíždění žáků zrušené venkovské školy a využití budovy zrušené venkovské školy Pozitiva zrušení venkovské školy
Specifika venkovských škol Typy venkovských škol Pozitiva malých venkovských škol Pozitiva a negativa víceročnickové vyučování v málotřídní venkovské škole Negativa malých venkovských škol
Vztahy venkovská škola – venkovská obec a venkovská komunita Sociální a lidský kapitál venkovské komunity a venkovská škola Venkovská škola a lokální identita žáků Starostové a zastupitelé ve vztahu k venkovské škole Specifické komunitní funkce venkovských škol Venkovská komunitně aktivní škola a venkovská komunitní škola
Ředitelé, učitelé, žáci a rodiče žáků venkovských škol Ředitelé venkovských škol Marketingové strategie venkovských škol Učitelé venkovských škol Žáci venkovských škol Rodiče žáků venkovských škol
Státní a regionální politika vůči venkovským školám Sociální exkluze a sociální nespravedlnost ve vztahu k žákům venkovských škol a jejich rodičům Státní a regionální školská politika vůči venkovským školám Organizační klastry venkovských škol Zavádění informačních a komunikačních technologií ve venkovském školství
Ekonomika venkovských škol Financování venkovských škol Ekonomická efektivita malých venkovských škol
Vybrané geografické aspekty problematiky venkovských škol Geografická typologie venkova a venkovských škol Depopulace venkova a venkovské školství Geografie místa, obce a regionu ve výuce ve venkovské škole Dojíždění venkovských žáků do škol

Poznámka: Strukturace v tabulce odpovídá uspořádání kapitol a subkapitol v teoreticko-literární kapitole diplomové práce.

Zdroj: Vlastní uspořádání.

Soubor vyhledaných a v diplomové práci použitých publikací bude statisticky vyhodnocen. Bude vyčíslen počet a podíl článků v časopisech a ostatních publikacích. Bude sledována frekvence publikací podle jednotlivých desetiletí. Publikace budou rozčleněny podle země řešení problematiky (u obecně pojatých publikací to bude podle pracoviště autora). Pokud

bude více zemí řešení či více autorů, bude počítáno s příslušnými podíly. Články z časopisů budou statisticky vyhodnoceny podle příslušnosti k časopisům, přičemž časopisy jsou navíc rozděleny na časopisy indexované na Web of Science a ostatní časopisy.

4.2. Dotazník řízeného rozhovoru s představiteli základních škol a obcí

Prvotní dotazník určený pro přímé řízené rozhovory s řediteli základních škol vypracoval doc. Jan Kubeš a Bc. Kateřina Koutová pro bakalářskou práci obhajovanou v roce 2021 (Koutová 2021). Od té doby prošel dotazník určitými změnami vyvolanými jeho používáním při dotazování na školách modelového území. Jeho současná podoba je v Tabulce 2.

První součástí dotazníku je identifikace školy, obce a tazatele – Tabulka 2. Následuje oddíl *charakteristika základní školy* zahrnující specifikace úplnosti základní školy, jejího případného propojení s mateřskou školou, následně je uvedena kvantifikace tříd žáků a počtu žáků na třídu, vždy v rozdělení na I. a II. stupeň. Pro srovnání jednotlivých základních škol je také důležité poznání vybavenosti školy, zda je přítomna družina, kuchyně, jídelna, tělocvična, venkovní sportoviště, počítače ve třídách a počítačová učebna.

Další oddíl otázek poptává různé *vazby základní školy na jiné školy* – např. pokračování žáků málotřídek na druhém stupni úplných škol, společné akce se žáky okolních základních škol a neformální vazby učitelů základní školy s učiteli okolních základních škol. Tyto vztahy pomáhají fungování a rozvoji zvláště malých venkovských škol. Je zde také dotaz na konkurenci mezi základními školami v okolí, na úspěšnost žáků základní školy v přijímání na gymnázia v 5., 7. a 9. třídě (do určité míry porovnává kvalitu škol) a na spolupráci základní školy se školami v cizině.

Oddíl otázek *sociální charakteristika žáků základní školy a jejich rodičů* zjišťoval podíl žáků základní školy ze sociálně slabého prostředí, také pomoc ze strany základní školy a obce sociálně slabým žákům, podíl žáků základní školy se vzdělávacími obtížemi a podíl žáků základní školy s výchovnými obtížemi. Tyto otázky budou využity při porovnávání jednotlivých typů škol. Je zde také otázka týkající se podílu žáků národnostních menšin na základní škole. Tato otázka reaguje zejména na příliv ukrajinských žáků kvůli napjaté situaci na Ukrajině. Tito žáci zlepšují naplněnost malých venkovských škol. Účast rodičů žáků základní školy na třídních schůzkách poukazuje na vztah mezi školou a obyvateli komunity, rovněž na to ukazují vztahy učitelů školy s rodiči žáků (viz další otázka). Podíl žáků ZŠ, kteří doma nemají počítač, resp. internet, byl důležitý v období koronavirové krize.

Oddíl *vztah vedení obce a základní školy* se nejprve věnuje pohledu ředitele na financování provozu základní školy ze strany obce. Následně jsou data doplněna o podíl výdajů za základní školu v ročním rozpočtu obce (lze dohledat na internetu). Péči o budovu a areál základní školy ze strany obce hodnotil tazatel (měl srovnání při návštěvách škol). Nicméně dotaz směřoval i na ředitele školy – na jiné podpory základní školy ze strany obce. Zajímala nás hlavně možnost přidělování obecních bytů učitelům. Významnou součástí života venkovské školy a venkovské komunity jsou kulturní akce žáků a učitelů školy uskutečňované pro komunitu mimo školu (jde např. o vystoupení žáků a učitelů v rámci oslav svátků, na obecních slavnostech atp.). Některé obce poskytují svým základním školám ještě další finanční, materiální nebo organizační pomoc – viz další otázka v Tabulce 2. Zastoupení pracovníků základní školy v zastupitelstvu obce umožňuje rychlé a intenzivní řešení vztahů mezi školou a obcí. Některé školy, zvláště ty úplné, vedou žáky (skupiny žáků, případně i společně s jejich rodiči) k vypracovávání projektů využitelných v rozvoji obce – viz další otázka. Ve venkovské obci bývá budova základní školy a její tělocvična a další sportoviště často využívána obyvateli a spolky obce – viz další otázka. I tato záležitost podporuje vztahy škola – obec – komunita. Podobné je to s využíváním budov a dalšího vybavení obce základní školou.

V oddíle 5. jsou otázky zaměřené na *vztah základní školy a komunity obce*. Protože ve školní radě základní školy jsou vedle zástupců pedagogů také zástupci obce a komunity, jsou vztahy v této radě důležité i z hlediska vztahů mezi školou a komunitou obce. Vztahy ve školní radě mohou být napjaté a rozhádané, tvůrčí a prospěšné pro rozvoj školy, nebo dobré, přátelské, ale škole nijak zvlášť prospěšné (školská rada se schází formálně). Další otázka se věnuje utváření znalostí a zájmu žáků základní školy o okolí školy a obce pomocí vycházek, exkurzí (do místních služeb, podnikatelských zařízení, zemědělských farem, do požární stanice, ČOV atp.) a venkovního vyučování. U málotřídních venkovských základních škol někdy dochází k tomu, že rodiče žáků raději posílají své děti do vzdálenější městské školy, u které předpokládají pestřejší nabídku výukových specializací, kroužků, případně i kvalitnější učitele a výuku. Další otázka dotazníku se proto ptá na prestiž základní školy u rodičů dětí a na posílání dětí do vzdálených městských základních škol. Dobrý vztah základní školy a dřívější a současné komunity obyvatel venkovské obce se také odráží v setkávání bývalých absolventů základní školy. Další otázka dotazníku zaznamenává jen ta setkávání absolventů, která organizuje základní škola. Kromě toho, že základní škola, její žáci a učitelé, vystupují na kulturních a společenských akcích v obci, základní škola také může pořádat různé aktivity pro obyvatele obce uvnitř školy, které uskutečňuje sama nebo s pomocí externistů (vzdělávací kurzy ICT

Tabulka 2. Dotazník řízeného rozhovoru s představitelem (ředitelem) základní školy

T Název ZŠ včetně obce:	T Jméno tazatele a datum dotazování:
T Jméno dotazovaného představitele ZŠ:	
1. Charakteristika základní školy Typ ZŠ (úplná, neúplná): Ř Případné spojení s mateřskou školou: Ř Počet tříd na I. stupni: Ř Počet tříd na II. stupni: Ř Počet žáků na I. stupni: Ř Počet žáků na II. stupni: T Počet žáků na jednu třídu na I. stupni ZŠ: T Počet žáků na jednu třídu na II. stupni ZŠ: Ř Vybavenost ZŠ (družina, kuchyně, jídelna, tělocvična, venkovní sportoviště, počítače ve třídách, poč. učebna):	
2. Vazby základní školy na jiné školy Ř Vazby neúplné ZŠ na okolní úplné ZŠ z hlediska umístování žáků na II. stupeň: Ř Společné akce se žáky okolních ZŠ (popis): Ř Neformální vazby učitelů ZŠ s učiteli okolních ZŠ týkající se vzdělávání (popis): Ř Konkurence mezi ZŠ v okolí (hlavně z hlediska spádu žáků – popis): Ř Úspěšnost žáků ZŠ v přijímání na gymnázia (počty přijatých v 5., 7. a 9. třídě): Ř Spolupráce ZŠ se školami v cizině (popis):	
3. Sociální charakteristika žáků základní školy a jejich rodičů Ř Podíl žáků ZŠ ze sociálně slabého prostředí a charakteristika problému (% a popis): Ř Pomoc ZŠ a obce sociálně slabým žákům (popis): Ř Podíl žáků ZŠ se vzdělávacími obtížemi a charakteristika problému (% a popis): Ř Podíl žáků ZŠ s výchovnými obtížemi a charakteristika problému (% a popis): Ř Podíl žáků národnostních menšin na ZŠ a charakteristika problému (% a popis): Ř Účast rodičů žáků ZŠ na třídních schůzkách (% a popis): Ř Jiné vztahy učitelů ZŠ s rodiči žáků (popis): Ř Podíl žáků ZŠ, kteří doma nemají počítač, resp. Internet (% a popis):	
4. Vztah vedení obce a základní školy Ř Úspěchy a problémy financování provozu ZŠ obcí (pohled ředitele): T Podíl výdajů na školu obce v rozpočtu obce: T Péče o budovu a areál ZŠ ze strany obce (popis): Ř Jiné podpory ZŠ ze strany obce (popis - např. přidělování obecních bytů): Ř Kulturní aktivity žáků a učitelů školy pro komunitu mimo školu (vyst. v rámci svátků, obecních slavností atp.): Ř Pomoc obce aktivitám ZŠ (popis – např. dětský den, ...): Ř Zastoupení pracovníků ZŠ v zastupitelstvu obce (počet): Ř Vypracovávání projektů žáků ZŠ využitelných v rozvoji obce (popis): Ř Využívání budovy a vybavení ZŠ obyvateli a spolky obce (popis): Ř Využívání budov a dalšího vybavení obce základní školou (popis):	
5. Vztah základní školy a komunity obce Ř Fungování a aktivity školské rady ZŠ (popis): Ř Utváření znalostí a zájmu žáků ZŠ o prostředí obce a místního regionu (exkurze, vycházky): Ř Prestiž ZŠ u rodičů dětí a posílání dětí do vzdálených městských ZŠ (popis): Ř Setkávání bývalých absolventů ZŠ organizované ZŠ (popis): Ř Aktivity pořádané ZŠ pro obyvatele obce a účast obyvatel na těchto aktivitách: Ř Aktivity obce, obyvatel obce a spolků v obci pro ZŠ (popis):	
6. Pracovníci základní školy Ř Počet učitelů ZŠ (včetně ředitele a zástupce): Ř Důvod příchodu dotazovaného ředitele na ZŠ (popis): Ř Pozitiva a negativa vnitřního klimatu v ZŠ (popis): Ř Administrativní zatížení ředitele ZŠ (popis): Ř Účast učitelů ZŠ na DVPP (popis – druh a forma): Ř Pedagogičtí asistenti učitelů na ZŠ (počet a důvod působení): Ř Učitelé ZŠ (počet, pohlaví, vzdělání): Ř Personální problémy ZŠ (popis):	

Zdroj: Vytvořeno ve spolupráci autora diplomové práce s Bc. Kateřinou Koutovou a doc. Janem Kubešem.

a jazykového vzdělávání, besedy s odborníky na různá témata, vystoupení cizích umělců, tvořivé dílny, vystoupení žáků – vše v budově školy). Poslední otázkou tohoto oddílu je otázka na aktivity obce, spolků a obyvatel obce pro základní školu. Jedná se o účast reprezentantů obce, spolků a obyvatel obce ve výuce (starosta a další schopní reprezentanti mohou zajistit výuku některých předmětů, jejich částí) a další formy pomoci základní škole. Obojí utužuje spolupráci školy, obce a komunity.

Poslední oddíl dotazníku (Tabulka 2.) mapuje *personální zabezpečení základní školy*. Tazatel se ptá na počet učitelů (včetně ředitele a zástupce), důvod příchodu ředitele na základní školu (tazatele zajímá, zda ředitel vzešel z kolektivu učitelů školy, nebo přišel odjinud a za jakých okolností). Pro dobré výsledky základní školy a pro spokojenost učitelů je důležité přátelské vnitřní klima v učitelském kolektivu základní školy – další otázka dotazníku. Ředitelé ale ne vždy chtějí odhalit problémy tohoto klimatu. Další otázka zkoumala administrativní zatížení ředitele základní školy. Byla ale poněkud zbytečná, protože administrativní zatížení ředitelů velkých i malých základních škol je veliké. U malých škol je na tuto administrativu ředitel sám, u velkých škol má k dispozici asistentku, ekonomku a zástupce ředitele (velké školy ale mají více žáků a pracovníků).

Základní vzdělávání se poměrně rychle proměňuje. Pro starší učitele je proto důležité další vzdělávání pedagogických pracovníků (DVPP) v jednotlivých vzdělávacích předmětech a pro všechny pedagogické pracovníky školy je důležité DVPP pro specializované funkce a činnosti v rámci základní školy. Tuto záležitost pokrývá další otázka dotazníku. V posledních letech české školství a jednotlivé základní školy musí reagovat na nárůst počtu žáků se specifickými problémy. K některým z těchto žáků jsou potom přiřazovány pedagogičtí asistenti, kteří žákům pomáhají – další otázka dotazníku.

Poměrně citlivou otázkou byla otázka na kvalifikaci učitelů základní školy, protože některé školy pracují s učiteli, kteří nemají úplné vysokoškolské vzdělání, nebo ho mají v nečitelských oborech. Kombinací odpovědí ředitelů a informací ve zprávách ČŠI (2023), případně i ve výročních zprávách základních škol pak bylo možné odpověď na tuto otázku doplnit. Kromě toho bylo možné zjistit míru feminizace učitelského sboru (je dobré, když žáci mají také mužský učitelský vzor). Následovala otázka, ve které ředitel základní školy uváděl případné personální problémy (také souvislost s kvalifikací a s obsazováním jednotlivých předmětů). Ne vždy byl ale ochoten tuto informaci sdělit.

Dotazování byli také starostové obcí s modelovou základní školou, ale pouze na otázky vztahu vedení obce a základní školy (oddíl 4.) – Tabulka 3. Předpoklad, že ředitelé a starostové budou

odpovídat odlišně se ale příliš nepotvrdil. Odpovědi starostů spíše obohatili odpovědi ředitelů. Všechny v Tabulce 2. a Tabulce 3. uvedené otázky mají zřejmou vazbu na řešenou problematiku diplomové práce. Ovšem ne všechny otázky a jejich odpovědi byly nakonec využity pro hodnocení a srovnávání modelových základních škol a pro tvorbu opatření na záchranu, stabilizaci, fungování a rozvoj venkovských základních škol.

Tabulka 3. Dotazník řízeného rozhovoru se starostou obce se základní školou

T Název obce se ZŠ: T Jméno dotazovaného starosty obce: T Jméno tazatele a datum dotazování:
Vztah vedení obce a základní školy S Úspěchy a problémy financování provozu ZŠ obcí (pohled ředitele): T Podíl výdajů na školu obce v rozpočtu obce: S Péče o budovu a areál ZŠ ze strany obce (popis): S Jiné podpory ZŠ ze strany obce (popis - např. přidělování obecních bytů): S Kulturní aktivity žáků a učitelů školy pro komunitu mimo školu (vyst. v rámci svátků, obecních slavností atp.): S Pomoc obce aktivitám ZŠ (popis – např. dětský den, ...): S Zastoupení pracovníků ZŠ v zastupitelstvu obce (počet): S Vypracovávání projektů žáků ZŠ využitelných v rozvoji obce (popis): S Využívání budovy a vybavení ZŠ obyvateli a spolky obce (popis): S Využívání budov a dalšího vybavení obce základní školou (popis):

Zdroj: Vytvořeno ve spolupráci autora diplomové práce s Bc. Kateřinou Koutovou a doc. Janem Kubešem.

4.3. Vyhodnocování dotazníků a tvorba indikátorů

Větší část otázek z dotazníků, resp. odpovědí na tyto otázky, byla zapracována do indikátorů pro srovnání základních škol a jejich typů. První skupina indikátorů vyhodnocuje základní charakteristiky sledovaných základních škol v okresech Kutná Hora, Prachatice a Český Krumlov (viz Tabulka 4.). Nejprve vyhodnocuje rozdílné *počty žáků, učitelů a běžně obsazených tříd* základních škol (obsazenou třídou není odborná učebna, do které žáci docházejí na specializovaný předmět, např. na výuku ICT). Důležitým indikátorem je *počet žáků na běžně obsazenou třídu*. Lze předpokládat velmi rozdílné hodnoty tohoto indikátoru v případě úplných a neúplných (venkovských) základních škol.

„Kvalitativními“ indikátory první skupiny indikátorů (viz Tabulka 4.) jsou – *podíl žáků ze sociálně slabého prostředí, podíl žáků se vzdělávacími obtížemi a podíl žáků s problémovým chováním*. V prvním případě jde o žáky (a jejich rodiče), kteří si nemohou dovolit platit školní obědy, pomůcky a výlety, v druhém případě jde o žáky, kteří mají indikovanou závažnější poruchu učení (ADHD, dyslexie, lehký autismus, lehká mentální retardace atp.) a ve třetím případě jde o žáky, kteří dostali dvojku nebo trojku z chování. Lze předpokládat, že tyto indikátory přinesou rozdílné hodnoty u škol ve městech a na venkově. „Kvalitativním“ indikátorem je také ukazatel *podíl žáků přijatých na gymnázia na konci 5., 7. a 9. ročníku*

(vztaženo na průměrný počet žáků na 2. stupni, případně pouze na 1. stupni), i když mnozí ředitelé význam tohoto indikátoru zpochybňovali.

Kvalifikovanost učitelů základní školy je jeden z nejdůležitějších indikátorů kvality srovnávaných škol. Jak již bylo uvedeno výše, jde o procentické zastoupení učitelů s magisterským učitelským vzděláním v rámci učitelského sboru. Podíl pedagogů ženského pohlaví vytváří indikátor *feminizace učitelského sboru*. Je dobré mít mezi učiteli nějaké muže, aby se žáci setkali během jejich vzdělávání i s mužskými vzory. Posledním indikátorem první skupiny indikátorů (viz Tabulka 4.) je *počet žáků na pedagogického asistenta*. Čím menší je tento počet, tím větší péče může být věnována žákům, především žákům se vzdělávacími potížemi nebo žákům fyzicky handicapovaným.

Druhá skupina indikátorů vyhodnocuje komunitní funkce základních škol. Jednotlivé indikátory této skupiny jsou uspořádány v Tabulce 5. Komunitní funkce venkovské školy je důležitá pro komunitní život a sociální kapitál venkovské obce a pomáhá k udržení, rozvoji a fungování základní školy (vedení obce a celá komunita má povědomí, že o školu je třeba pečovat, protože nepřináší jen vzdělávání místních dětí, ale i další funkce a služby pro komunitu).

Často nejvýznamnějším příspěvkem základní školy do kulturního života venkovské obce je *kulturní vystupování žáků a učitelů pro komunitu obce* (na obecních slavnostech, v rámci oslav svátků, pro seniory), která se konají mimo školu. Důležité mohou být i *akce školy pro veřejnost konané uvnitř školy* (vzdělávací akce, např. jazykové či ICT kurzy, besedy s odborníky, vystoupení pozvaných umělců). Komunitní funkce školy zahrnuje také *poskytování zařízení areálu školy veřejnosti* (obvykle se jedná o tělocvičnu, venkovní hřiště, učebny pro schůzování a kurzy, důležité je poskytování obědů ze školní jídelny veřejnosti).

Dalším indikátorem Tabulky 5. je organizační *spojení školy s mateřskou školou*. Toto spojení do jedné instituce s jedním ředitelem, nejlépe v jedné budově, je výhodné ekonomicky (nezdvojují se platy managerů a dalších pracovníků, provozní náklady jedné budovy jsou příznivější), ale je výhodné i pro děti, jejich rodiče a také pro učitele, protože děti zůstávají v pro ně známém a bezpečném prostředí (podobně to vnímají i jejich rodiče) a učitelé školy mají možnost poznat své žáky už v jejich předškolním věku. Zájem rodičů o vzdělávání jejich dětí se projevuje také *účastí rodičů žáků na třídních schůzkách*. Na venkově mají učitelé a rodiče žáků většinou více možností a příležitostí se setkávat i mimo školu, přesto na tyto schůzky docházejí. Dalším indikátorem Tabulky 5. je *venkovní vzdělávání žáků mimo školu* (venkovní vyučování, exkurze do okolní přírody, exkurze do památek a provozů v okolí, výlety v místním regionu).

Pokud je toto vzdělávání dostatečně zastoupeno a je kvalitní, potom posiluje komunitní funkci školy a také identitu žáků s obcí, okolní krajinou a místním regionem.

Aby bylo alespoň trochu možné uskutečnit syntézní vyhodnocení komunitních funkcí základních škol na základě hodnot indikátorů v této skupině indikátorů, bylo v Tabulce 5. spočítáno *průměrné pořadí hodnot indikátorů* – viz poslední řádek tabulky. Toto hodnocení není úplně korektní, protože indikátory nevykřývají celou problematiku komunitních funkcí škol a nemají stejný význam, nicméně pro porovnání základních škol v diplomové práci do určité míry vyhovuje.

Třetí skupina indikátorů mapuje různé podpory směřující do základní školy ze strany vedení obce a komunity jejích obyvatel (viz také Tabulka 6.). Tyto podpory, zvláště ve venkovském prostředí, mohou významně přispět k udržení, rozvoji a fungování základní školy. První indikátor – *stáří, rekonstrukce a kompaktnost budov školy* – vyhodnocuje fyzickou kvalitu školy, která je výsledkem dlouhodobější práce vedení obce (škola je zřizována obcí). Podobně je to i s *vybaveností areálu školy*. Zda má škola kuchyň, jídelnu, autonomní školní družinu, tělocvičnu, kvalitní venkovní sportoviště, počítačovou učebnu atp. je také důležitým faktorem při rozhodování rodičů o výběru školy.

Další skupina indikátorů se věnuje finančním otázkám spojených se základní školou. *Financování provozu školy ze strany obce z pohledu ředitele školy* je subjektivním hodnocením ředitele školy, které ale může být ovlivněno vztahem ředitele a vedením obce, případně neúměrně vysokými představami o financování z pohledu ředitele. Objektivnějším ukazatelem je ukazatel *výdaje na školu z obecního rozpočtu na žáka školy*. Jde o roční výdaje na provoz školy (vytápění, další energie, voda, kanalizace, běžná údržba, drobné opravy), nikoliv o výdaje na platy učitelů. Pokud je budova starší a pokud je ve třídách méně žáků, potom bývají tyto výdaje na žáka vyšší.

Další indikátor si všímá *zastoupení učitelů v zastupitelstvu obce*, zde lze předpokládat, že přítomnost učitelů na jednání zastupitelstva, případně ve vedení obce, může škole přinést množství podpor. Absolventům pedagogických fakult se příliš nechce odcházet do venkovských základních škol, zvláště těch, které leží ve venkovských periferiích. Absolventi nechtějí odcházet z prostředí krajských měst, kde studovali, kde měli množství přátel a kulturních a společenských příležitostí. Obávají se izolovanosti, případně i nemožnosti najít bydlení. Proto *nabídka obecních bytů pro učitele* může pomoci tento problém zvládnout, resp. může pomoci zvýšit kvalifikovanost učitelského sboru zdejších škol.

Obce mohou mít zajímavá, případně málo využívaná zařízení, která může využívat také škola, jež je postrádá – indikátor *využívání zařízení obce školou*. Může se jednat o obecní sportovní halu, venkovní sportoviště, kulturní dům či sál, kino atp. Ocenitelné je i *zapojení místních spolků do školního vzdělávání* (hasičů, sportovců, myslivců a rybářů, kulturních spolků). Toto zapojování se uskutečňuje v rámci míst působení spolků, ale také docházením zástupců spolků do vyučování ve škole. Poslední řádka Tabulky 6. opět vyhodnocuje *průměrné pořadí hodnot indikátorů* tabulky.

4.4. Typologie základních škol a výběr modelových škol

V českém prostředí se školy zajišťující primární a nižší sekundární vzdělávání označují jako základní školy, přičemž základní školy zajišťující oba stupně uvedeného vzdělávání lze označit jako úplné (plně organizované) a základní školy určené pouze pro primární vzdělávání jako neúplné. V bakalářské práci (Volf 2021) autor rozlišil běžné základní školy, speciální základní školy (dříve zvláštní školy) a nižší ročníky víceletých gymnázií (které také zajišťují nižší sekundární vzdělávání). V rámci běžných základních škol pak autor vytvořil typ městské základní školy (jsou ve městech velikosti ORP) a venkovské základní školy. V rámci venkovských základních škol rozlišoval maloměstské základní školy (v městěčkách bez statusu ORP), městysové základní školy (v sídlech na rozhraní venkovského sídla a malého města) a pravé venkovské základní školy. V práci Kubeš (2023) je podobná typologie základních škol, která je ale rozšířena o základní školy ve venkovských periferiích a suburbánních zázemích měst.

Z hlediska velikosti lze rozlišovat základní školy podle počtu žáků, učitelů, tříd, nebo podle počtu žáků na třídu či učitele. Z hlediska právního jsou základní školy v České republice rozčleňovány na základní školy veřejné (jejich zřizovatelem je většinou obec), základní školy veřejné – svazkové (zřizovatelem je sdružení obcí) a základní školy neveřejné (např. církevní, jiných fyzických či právnických osob).

Údaje o počtu městských a venkovských základních škol a o počtu úplných a neúplných základních škol na území okresu Kutná Hora v předsocialistickém období se nepodařilo dohledat. V roce 1961 bylo v tomto okrese celkem 74 základních škol, z toho bylo 8 škol ve městech (Kutná Hora, Čáslav, Zruč nad Sázavou) a 66 škol ve venkovských sídlech a městysech. Z celkového počtu škol bylo 23 úplných škol (16 na venkově) a 51 neúplných škol (pouze 1 městská v Kutné Hoře) – data z LEXIKON (1965).

V současnosti je v okrese Kutná Hora celkem 29 základních škol, z toho je 9 škol se nachází ve městech a pouze 20 škol ve venkovských sídlech a městysech, 18 škol je úplných a 11 škol je neúplných (Obr. 3.). Do těchto součtů ale nejsou zahrnuty speciální základní školy a gymnázia. Všem výše uvedeným školám se věnovala bakalářská práce Volf (2021). Diplomová práce se ale zaměřuje na malé venkovské základní školy z hlediska malého počtu žáků – na úplné malé venkovské školy (typ A), neúplné větší venkovské školy (typ B) a na neúplné menší venkovské školy (typ C). V prvním případě se jedná o základní školy s prvním a druhým stupněm, ale s nedostatečným počtem žáků (do 16 žáků na třídu na 2. stupni). V druhém případě jde o základní školy neúplné, málotřídní, pouze s prvním stupněm, s počtem žáků nad 25. Ve třetím případě se jedná opět o neúplné a málotřídní školy pouze s prvním stupněm s počtem žáků do 24.



Obr. 3. Mapa okresu Kutná Hora s vyznačením základních škol a jejich spádových území na 1. stupni
Poznámka: Modelové školy pro diplomovou práci jsou vyznačeny kroužky – červeným kroužkem školy typu A, oranžovým kroužkem školy typu B a zeleným kroužkem školy typu C.
Zdroj: Vlastní vyhledávání na internetu a dotazování v základních školách.

Vzhledem k tomu, že na katedře geografie se ve stejné době uskutečnil podobný výzkum v okresech Prachatice a Český Krumlov, bylo možné, pro srovnání, přidat k modelovým základním školám okresu Kutná Hora modelové základní školy z uvedených dvou jihočeských okresů. V těchto okresech bylo identifikováno 57 běžných základních škol. Všechny tyto školy byly navštíveny doc. Kubešem, který zde uplatnil dotazníky pro ředitele škol. Bylo tedy možné využít odpovědi na dotazování z okresu Prachatice a Český Krumlov i v této diplomové práci. V okrese Kutná Hora bylo pro diplomovou práci vybráno devět modelových základních škol – Suchdol, Kácov, Žleby (typ A), Červené Janovice, Vlkaneč, Záboří nad Labem (typ B), Zbýšov, Bílé Podolí, Vlastějovice (typ C) – Obr. 3. V okresech Prachatice a Český Krumlov bylo pro srovnání vybráno také devět modelových základních škol – Chvalšiny, Malonty, Benešov nad Černou (typ A), Dolní Dvořiště, Přídolí, Borová Lada (typ B), Rožmitál na Šumavě, Bujanov, Horní Vltavice (typ C). Všechny modelové základní školy, jejich fotografie, jsou zařazeny do přílohy diplomové práce.

5. Hodnocení stability malých venkovských základních škol

5.1. Vyhodnocení odborné literatury věnované venkovským školám

V kapitole 2. věnované rozboru literatury zaměřené na venkovské vzdělávání a venkovské školství bylo analyzováno celkem 175 položek literatury, z toho bylo 129 článků v odborných časopisech a 46 ostatních odborných publikací (monografií, kapitol v monografiích a článků ve sbornících z odborných konferencí). Vzhledem k tomu, že tyto publikace byly prvotně vyhledávány na základě klíčových slov na Google Scholar, lze toto zařazení publikací považovat do určité míry za objektivní, s výjimkou českých publikací.

V souboru převažují publikace v angličtině (150 publikací), což se dalo očekávat vzhledem k výskytu publikací v angličtině v databázi světové literatury. Mnohem menší zastoupení mají publikace v českém jazyce (18) a v dalších světových jazycích (7). Nejvíce publikací se váže k období od roku 2010 do současnosti (96) a k období let 2000–2009 (54), v desetiletí před tím to bylo pouze 19 publikací a do roku 1989 pouze 6 publikací. Tento nárůst publikací v čase vyplývá z toho, že databáze Web of Science funguje v elektronické podobě pouze několik posledních desetiletí a postupně silně narůstá počtem publikací, jak graduje světový výzkum.

V Tabulce 4. jsou publikace uspořádány podle země, která je v rámci problematiky řešena. V případě obecně pojatých publikací je toto uspořádání podle pracoviště autora. Největší zastoupení měly publikace věnované USA (čtvrtina všech zařazených publikací). Je to pochopitelné, protože v USA jsou rozsáhlé venkovské prostory a na amerických univerzitách existují pracoviště, které se problematice venkovských škol a venkovského vzdělávání věnují. Navíc jsou zde vydávány na tuto problematiku specializované odborné časopisy.

Na druhém místě se umístila s necelými 15 % Velká Británie, ve které se vydává množství časopisů zaměřených na vzdělávání, i když nejde o časopisy zaměřené speciálně na venkovské vzdělávání. Na dalším místě je Česká republika, kde čeští autoři popisují situaci v rámci své země. Frekventovanou autorkou a spoluautorkou českých publikací je dr. Silvie Rita Kučerová z katedry geografie na Přírodovědecké fakultě Univerzity Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem. Poměrně velký počet publikací je věnován Kanadě a Austrálii, značné zastoupení má i Francie. V případě Francie lze předpokládat, že množství publikací věnovaných francouzskému venkovskému školství a vzdělávání je publikováno ve francouzských časopisech, které nejsou v databázi WOS zahrnuty. Následuje skupina severských zemí – Švédsko, Norsko, Finsko a Dánsko – která má rozsáhlé periferní venkovy a jejíž autoři v řešené problematice často spolupracují. Další pořadí států je patrné z Tabulky 4.

Tabulka 4. Počty a podíly publikací o venkovském školství v jednotlivých zemích zahrnutých do DP

Stát	Počet publikací	Podíl na publikacích	Stát	Počet publikací	Podíl na publikacích
1. USA	43,52	24,91 %	15. Rusko	3,00	1,72 %
2. Velká Británie	25,75	14,74 %	16. Německo	2,50	1,43 %
3. Česko	23,50	13,45 %	17. Nizozemsko	2,00	1,14 %
4. Kanada	10,02	5,73 %	18. Španělsko	1,33	0,76 %
5. Austrálie	8,02	4,59 %	19. Litva	1,00	0,57 %
6. Francie	7,67	4,39 %	20. Maďarsko	1,00	0,57 %
7. Švédsko	6,93	3,97 %	21. Irsko	1,00	0,57 %
8. Norsko	6,93	3,97 %	22. Rumunsko	1,00	0,57 %
9. Finsko	5,77	3,30 %	23. Portugalsko	0,67	0,38 %
10. Dánsko	5,00	2,86 %	24. Švýcarsko	0,50	0,29 %
11. Polsko	5,00	2,86 %	25. Itálie	0,34	0,19 %
12. Rakousko	4,00	2,29 %	26. Írán	0,34	0,19 %
13. Lotyšsko	4,00	2,29 %	27. Island	0,25	0,14 %
14. Nový Zéland	3,68	2,11 %			

Zdroj: Autorův výběr publikací do diplomové práce na základě databáze publikací a rešerší doc. Jana Kubeše.

Články z časopisů jsou statisticky analyzovány podle příslušnosti k jednotlivým časopisům – Tabulka 5. Na prvním místě se umístil časopis *Journal of Rural Studies*. Je to sice časopis věnovaný širším sociálním otázkám venkova, nicméně problematika venkovských škol a venkovského školství je v něm akceptována. Klíčovým časopisem pro řešenou problematiku je časopis *Journal of Research in Rural Education*. Není sice v databázi WOS, ale má kvalitní redakční vedení a delší historii. Časopisy *International Journal of Educational Research* a *Peabody Journal of Education* jsou indexovány na WOS a jsou obecnějšího vzdělávacího zaměření. Následuje český *Sociologický časopis*, v němž se objevují články věnované školství, konkrétně venkovskému školství. Také časopisy *European Countryside* a *Geografie* vycházejí v Česku a příležitostně se venkovskému školství věnují.

Časopisů věnovaných vzdělávací problematice je v databázi Scopus celkem 1.382, v databázi WoS je to 871 časopisů. Tyto časopisy ale často bývají velmi úzce zaměřeny na určitou vzdělávací problematiku. Na problematiku venkovských škol a venkovského školství je zaměřen již zmíněný časopis *Journal of Research in Rural Education* (USA) a také časopis *Rural Educator* (USA). V Austrálii vychází časopis *Australian and International Journal of Rural Education*, jehož články se ale do diplomové práce nedostaly. Podobně je to s časopisem *European Journal of Agricultural and Rural Education* (redakce na Kanárských ostrovech, redakční rada složená z odborníků z postsovětského prostoru) a časopisem *Journal of Education Research and Rural Community Development* (vydáváný v Nigerii).

Tabulka 5. Názvy časopisů s počty a podíly článků věnovaných venkovskému školství zahrnutých do diplomové práce

Název časopisu (časopisy na WOS nejsou kurzívou)	Počet článků	Podíl článků
1. Journal of Rural Studies	14	10,85 %
2. <i>Journal of Research in Rural Education</i>	11	8,53 %
3. International Journal of Educational Research	8	6,20 %
4. Peabody Journal of Education	4	3,10 %
5. Sociologický časopis / Czech Sociological Review	4	3,10 %
6. European Countryside	3	2,33 %
7. Geografie	3	2,33 %
8. <i>Rural Educator</i>	3	2,33 %
9. British Journal of Educational Studies	2	1,55 %
10. British Journal of Sociology of Education	2	1,55 %
11. Eastern European Countryside	2	1,55 %
12. Journal of Law, Economics & Organization	2	1,55 %
13. Journal of Rural and Community Development	2	1,55 %
14. <i>Journal of Rural Research & Policy</i>	2	1,55 %
15. Rural Society	2	1,55 %
16. Russian Education & Society	2	1,55 %
17. <i>Sisyphus – Journal of Education</i>	2	1,55 %
18. <i>Studia paedagogica</i>	2	1,55 %
19. <i>Suburbanize.cz</i>	2	1,55 %
20. <i>The Rural Educator</i>	2	1,55 %
21. AERA Open	1	0,78 %
22. Agriculture and Human Values	1	0,78 %
23. Alberta Journal of Educational Research	1	0,78 %
24. Aspects of Education	1	0,78 %
25. Australian Journal of Education	1	0,78 %
26. Community Development	1	0,78 %
27. Economics of Education Review	1	0,78 %
28. Education Finance and Policy	1	0,78 %
29. Education Inquiry	1	0,78 %
30. Education Sciences	1	0,78 %
31. Educational Review	1	0,78 %
32. Educational Studies	1	0,78 %
33. Ethnography and Education	1	0,78 %
34. Future of Children	1	0,78 %
35. Geographia Cassoviensis	1	0,78 %
36. Health & Place	1	0,78 %
37. Improving Schools	1	0,78 %
38. International Journal of Educational Development	1	0,78 %
39. Journal of Democracy	1	0,78 %
40. Journal of Education for Teaching	1	0,78 %
41. Journal of Policy Analysis and Management	1	0,78 %
42. KEDI Journal of Education Policy	1	0,78 %
43. Leadership	1	0,78 %
44. Phi Delta Kappan	1	0,78 %
45. Population, Space and Place	1	0,78 %
46. Regional Statistics	1	0,78 %
47. Review of Educational Research	1	0,78 %
48. Review of Research in Education	1	0,78 %
49. Sage Open	1	0,78 %
50. Scandinavian Journal of Educational Research	1	0,78 %
51. Scottish Geographical Journal	1	0,78 %
52. School effectiveness and school improvement	1	0,78 %
53. Social Indicators Research	1	0,78 %
54. Society & Natural Resources	1	0,78 %
55. Teaching and teacher education	1	0,78 %
56. Tijdschrift voor economische en sociale geografie	1	0,78 %
57. <i>Agricultural Economics Research Report</i>	1	0,78 %
58. <i>Carrefours de l'éducation</i>	1	0,78 %
59. <i>Education et sociétés</i>	1	0,78 %
60. <i>Education Next</i>	1	0,78 %
61. <i>Educational Planning</i>	1	0,78 %
62. <i>Great Plains Research</i>	1	0,78 %
63. <i>Children's Geographies</i>	1	0,78 %
64. <i>International Journal about Parents in Education</i>	1	0,78 %
65. <i>International Journal of Educational Leadership Preparation</i>	1	0,78 %
66. <i>Journal of Education Policy</i>	1	0,78 %
67. <i>Land-Berichte</i>	1	0,78 %
68. <i>Mentoring & tutoring: partnership in learning</i>	1	0,78 %
69. <i>Metodický portál</i>	1	0,78 %
70. <i>Poslední generace</i>	1	0,78 %
71. <i>Research in Rural Education</i>	1	0,78 %
72. <i>Revue francophone du développement durable</i>	1	0,78 %
73. <i>Revue internationale d'éducation de Sèvres</i>	1	0,78 %
74. <i>Učitelské noviny</i>	1	0,78 %
75. <i>Wales Journal of Education</i>	1	0,78 %

Zdroj: Autorův výběr článků do diplomové práce na základě databáze publikací a rešerší doc. Jana Kubeše.

V Tabulce 1. je zobrazena tematická strukturace v diplomové práci použité literatury věnované záchraně, stabilizaci, fungování a rozvoji venkovských škol. Pokud se spočítají citace literatury příslušné k jednotlivým tématům, tak jak jsou uvedeny v Kapitole 2., tak nejčastějším tématem bylo téma „aktéři (ředitelé, učitelé, žáci a rodiče) venkovských škol“ se 75 citacemi (nejvíce citací se týkalo učitelů). Na druhém místě se umístily citace související se „vztahy venkovská škola – venkovská obec a venkovská komunita“ se 49 citacemi, přičemž nejfrektovanějšími citacemi byly citace věnované jednotlivým komunitním funkcím venkovských škol. Velké množství literatury (citací) se váže k problematice „rušení venkovských škol“ – 47 citací. V tomto tématu se citovaly především důvody tohoto rušení. Mezi sledovaná témata byly také zařazeny „vybrané geografické aspekty problematiky venkovských škol“ se 42 citacemi (nejčastějšími byly souvislosti depopulace venkova a venkovského školství). „Specifika venkovských škol“ se v citacích objevila 40x, jednalo se především o pozitiva malých venkovských škol. „Státní a regionální politika vůči venkovským školám“ měla také 40 citací, nejvíce se týkaly organizačních klastrů venkovských škol. Na posledních místech se objevila témata „ekonomika venkovských škol“ (24 citací) a „vývoj a současnost venkovských škol“ s 20 citacemi.

5.2. Základní charakteristiky typů modelových základních škol v řešených okresech

V Tabulce 6. jsou uvedeny hodnoty indikátorů mapujících základní charakteristiky modelových základních škol, resp. jejich typů (typy – úplné malé venkovské ZŠ, neúplné větší venkovské ZŠ, neúplné menší venkovské ZŠ). V tabulce je navíc možné srovnávat modelové základní školy okresu Kutná Hora s modelovými základními školami okresů Prachatice a Český Krumlov. Je logické, že počet žáků úplných základních škol je výrazně vyšší, než počet žáků neúplných základních škol (zvláště těch menších, neboť úplné školy mají navíc druhý stupeň). Větší počet žáků neúplných větších základních škol a menší počet žáků neúplných menších základních škol v okresech Prachatice a Český Krumlov je pravděpodobně způsoben výběrem konkrétních škol, protože v Kubeš (2023) takové rozdíly nejsou.

Podobně je to s počtem učitelů a tříd, jenž do značné míry kopíruje počet žáků. Státní normativ počtu žáků na třídu v úplných základních školách je nastaven na hodnotu 17 žáků. Ani v jedné z modelových úplných venkovských základních škol není tento normativ splněn (u dvou dosahuje 16,7), takže ani za typ není normativ 17 žáků na třídu naplněn, přičemž horší situace je v okrese Kutná Hora. V jedné z kutnohorských úplných venkovských škol je pouze průměrně 9,7 žáků na třídu, a to je dlouhodobě neúnosné. V případě neúplných menších venkovských

základních škol okresů Prachatice a Český Krumlov vychází hodnota 8,2 žáků na třídu. Normativ pro jednotřídky je nastaven na hodnotu 10 žáků na třídu. Je zřejmé, že školy tohoto typu ležící v Pošumaví normativ nesplňují a že příslušné obce musí výrazně přispívat na platy učitelů v těchto školách.

Tabulka 6. Základní charakteristiky typů modelových venkovských základních škol v okresech Kutná Hora, Prachatice a Český Krumlov (2022)

Indikátor	Hodnoty indikátorů ¹						
	Typy malých venkovských ZŠ v okrese Kutná Hora			Typy malých venkovských škol v okrese Prachatice a Český Krumlov			Za všechny sledované školy
	Úplné malé venkovské ZŠ	Neúplné větší venkovské ZŠ	Neúplné menší venkovské ZŠ	Úplné malé venkovské ZŠ	Neúplné větší venkovské ZŠ	Neúplné menší venkovské ZŠ	
Počet žáků	124,7	28,3	18,3	136,3	40,3	10,3	59,7
Počet učitelů ²	12,4	3,2	2,5	12,7	3,9	2,2	6,1
Počet tříd ³	9,0	2,3	1,7	9,0	3,0	1,3	4,4
Počet žáků na třídu ³	13,9	12,4	11,2	15,1	13,5	8,2	12,4
Žáci ze sociálně slabého prostředí v %	7,6	8,2	7,5	13,8	10,0	35,7	12,5
Žáci se vzdělávacími problémy v %	16,5	17,1	7,7	18,3	15,0	27,7	17,1
Žáci s problémovým chováním v %	2,8	1,1	0,0	7,1	2,7	2,6	2,7
Žáci přijatí na gymnázia v %	9,1	0,0	8,7	7,8	6,7	0,0	5,4
Kvalifikovaní učitelé v % ²	80,5	85,0	72,2	81,4	93,3	76,7	81,5
Feminizace učitelského sboru v %	79,7	100,0	91,7	78,0	91,7	100,0	90,2
Počet žáků na pedagogického asistenta	28,8	13,4	2,3	33,5	25,3	8,2	18,6

Poznámky: ¹Průměrné hodnoty indikátorů. ²Včetně ředitele školy. ³Běžně neobsazené specializované učebny nejsou započítány.

Zdroj: Dotazování ředitelů základních škol a starostů příslušných obcí, výroční zprávy základních škol, zprávy České školní inspekce.

V další části Tabulky 6. jsou vyjádřeny podíly žáků ze sociálně slabého prostředí. Podíly se pohybují v „rozumném“ rozsahu kolem 10 %, ovšem s výjimkou „šumavských“ periferních venkovských málotřídek, kde je 36 % takových žáků. V příslušných šumavských obcích se rozpadly socialistické zemědělské a lesnické podniky, stejně tak pohraniční a celní služba, a to se pak promítlo do takto vysoké hodnoty indikátoru. Také další indikátor (podíl žáků se vzdělávacími problémy) má podobné uspořádání hodnot, ale s většími výkyvy. Je zřejmé, že zastoupení sociálně slabého prostředí a žáků se vzdělávacími problémy spolu do značné míry

souvisí. Řádek indikátoru podíl žáků s problémovým chováním nemá smysl hodnotit vzhledem k nízkým hodnotám tohoto indikátoru.

V případě podílu žáků přijatých na gymnázia jsou hodnoty u modelových venkovských základních škol poměrně nízké, zvláště v případě úplných škol, ze kterých odcházejí žáci i na sedmiletá a čtyřletá gymnázia. V případě úplných městských základních škol okresu Prachatice a Český Krumlov dosahuje podíl přijatých na gymnázia 26 % (Kubeš 2023), tedy až trojnásobně více. Podíly nekvalifikovaných učitelů jsou v případě modelových venkovských škol poměrně vysoké, což je problém. Nejvyšší jsou u neúplných menších venkovských základních škol. Česká školní inspekce by se na tento problém měla více zaměřit, stejně tak Ministerstvo školství by mělo usilovat o větší produkci kvalifikovaných učitelů. Určitým problémem je i vysoká feminizace učitelského sboru, která je u některých modelových základních škol stoprocentní. Velké rozdíly jsou v případě posledního indikátoru tabulky – počtu žáků na pedagogického asistenta. Nicméně příznivé je, že nejmenší počty žáků jsou právě u těch modelových základních škol, které to nejvíce potřebují – u neúplných menších venkovských základních škol.

5.3. Komunitní funkce typů modelových základních škol v řešených okresech

Výrazným příspěvkem ke stabilizaci venkovských základních škol a také venkovských obcí, ve kterých se tyto školy nacházejí, je komunitní aktivita a funkce venkovských škol. K této problematice existuje rozsáhlá literatura – viz kapitola 2.4. Co se týče kulturních vystoupení žáků a učitelů pro komunitu obyvatel obce (první indikátor Tabulky 7.), tak bodování v desetibodové škále dopadlo pro modelové venkovské základní školy poměrně dobře, protože v práci Kubeš (2023) toto bodování v případě městských základních škol dosahovalo pouze hodnoty 3,3 bodu. Je logické, že úplné modelové školy mají o něco vyšší bodové hodnocení než neúplné modelové školy, které jsou menší počtem žáků a učitelů, vytvářejících tato kulturní vystoupení.

Zhruba poloviční bodový zisk se objevuje v případě druhého indikátoru tabulky – akcí školy pro veřejnost ve škole. Je zřejmé, že idea komunitních škol jako kulturních a společenských středisek ve venkovské komunitě není v tomto případě dostatečně naplňována. Ředitelé venkovských škol a starostové příslušných venkovských obcí by měli být v tomto ohledu aktivnější. Závisí ale také na existenci dalších kulturně-společenských zařízení v obci, ve kterých se také akce pro veřejnost konají. Zvláště v malých venkovských obcích bývá škola a její areál jediným vhodným místem pro konání společenských, sportovních a politických (volby, referenda) akcí. Školní třídy, tělocvična a venkovní sportoviště většinou bývají po skončení vyučování k dispozici veřejnosti venkovské obce. To se projevilo i v hodnotách příslušného

indikátoru, kdy v případě úplných škol bývá vybavenost školy větší a veřejnost tuto vybavenost může ve větší míře využívat.

Pro malou venkovskou obec je ekonomicky a organizačně výhodné spojení základní školy a mateřské školy pod jednou střechou, v jedné organizaci, s jedním ředitelem, s jednou kuchyní a jídelnou. Toto spojení je výhodné i pro žáky a jejich rodiče, kteří docházejí do jedné budovy, kterou dobře znají a ve které se cítí bezpečně. Také učitelé základní školy mohou své budoucí žáky poznat již v rámci preprimárního vzdělávání. V případě venkovských základních škol bývá toto spojení v současné době téměř stoprocentní, jak je také vidět z příslušného řádku Tabulky 7. Učitelé, žáci a rodiče žáků mají ve venkovské obci mnohem více příležitostí pro setkávání, než je tomu ve městech. Navíc se setkávají na třídních schůzkách, na kterých je podle Tabulky 7. vysoká účast rodičů. Tyto charakteristiky jsou pro venkovské základní školy, jejich vzdělávání, i pro žáky a jejich rodiče velmi příznivé.

Tabulka 7. Komunitní funkce typů modelových venkovských základních škol v okresech Kutná Hora, Prachatice a Český Krumlov (2022)

Indikátor	Hodnoty indikátorů ¹						Celkem
	Typy malých venkovských ZŠ v okrese Kutná Hora			Typy malých venkovských škol v okrese Prachatice a Český Krumlov			
	Úplné malé venkovské ZŠ	Neúplné větší venkovské ZŠ	Neúplné menší venkovské ZŠ	Úplné malé venkovské ZŠ	Neúplné větší venkovské ZŠ	Neúplné menší venkovské ZŠ	
Kulturní vystoupení žáků pro komunitu obyvatel obce – bodování ^{2,3}	6,0	4,5	4,0	6,3	6,0	4,3	5,2
Akce školy pro veřejnost ve škole – bodování ²	3,3	2,7	2,7	2,7	4,0	2,0	2,9
Využívání zařízení areálu školy veřejností – bodování ²	6,0	4,7	2,7	4,7	4,0	3,3	4,2
Spojení školy s mateřskou školou v % ⁴	100,0	66,7	100,0	100,0	100,0	100,0	94,4
Účast rodičů žáků na třídních schůzkách v %	80,0	86,7	80,0	71,0	78,3	81,7	79,6
Venkovní vzdělávání žáků mimo školu – bodování ²	5,0	4,3	5,7	5,7	6,3	4,3	5,2
Průměrné pořadí hodnot indikátorů	2,7	3,8	4,2	3,2	2,8	4,5	–

Poznámky: ¹Průměrné hodnoty indikátorů. ²Bodování v intervalu 0–10 bodů. ³Mimo areál školy. ⁴Ano = 100 %, ne = 0 %.

Zdroj: Dotazování ředitelů základních škol a starostů příslušných obcí, výroční zprávy základních škol, zprávy České školní inspekce.

Venkovské vzdělávání žáků základních škol by mělo být poněkud odlišné od analogického vzdělávání žáků v městských školách. Na venkově by se žáci měli seznamovat s obcí, okolní přírodou a krajinou, stejně tak s venkovskými komunálními zařízeními a pracovními příležitostmi. Také pedagogické postupy na venkovských školách je výhodné obohacovat o venkovní vzdělávání. Bodové zisky u jednotlivých typů modelových venkovských škol jsou vyrovnané. V celkovém hodnocení komunitních funkcí modelových venkovských základních škol prostřednictvím průměrného pořadí hodnot indikátorů dopadly nejhůře neúplné menší venkovské základní školy, což se dalo očekávat vzhledem k jejich malé velikosti.

5.4. Obecní podpora škol podle typů modelových základních škol v řešených okresech

Pro stabilizaci venkovských základních škol je také důležitá podpora ze strany vedení obcí, které základní školy zřizují, stejně tak ze strany venkovské komunity, jejich představitelů. Povinnosti zřizovatele základní školy, tedy obce, je pečovat o fyzický stav budovy, areálu školy a o vybavení ve škole. Náklady na tuto péči bývají výraznou součástí obecního rozpočtu. Hodnoty prvního indikátoru Tabulky 8. byly naplňovány tazateli, kteří navštívili modelovou základní školu a všímali si stáří, stavu a rekonstrukcí základní školy. Úplné malé venkovské základní školy dopadly v bodování o něco lépe, než typy neúplných základních škol. Je to proto, že zvláště menší neúplné základní školy sídlí ve starých budovách národních venkovských škol, často z doby Rakouska-Uherska, které jsou již ze stavebního a provozního hlediska zastaralé. Tazatelé také bodovali vybavenost areálu školy. Logicky větší vybavenost mají úplné venkovské školy, protože neúplné venkovské školy někdy postrádají tělocvičnu a kvalitnější sportoviště, a jejich kuchyně a jídelna bývají někdy v jiném objektu.

Důležité je, aby existovaly dobré osobní vztahy mezi představiteli venkovské obce a ředitelem venkovské školy. Tyto vztahy se pak do promítají do míry spokojenosti ředitele školy s financováním provozu školy ze strany obce. Příslušný řádek Tabulky 8. ukazuje na značnou spokojenost ředitelů s tímto financováním. Větší vypovídací schopnost má další indikátor tabulky – výdaje na základní školu z obecního rozpočtu na žáka školy v Kč. Je logické, že úplné venkovské základní školy mohou lépe využívat „úspory z rozsahu“, takže výdaje na žáka u nich nebývají tak vysoké. Také větší málotřídky (s více třídami) mohou tyto úspory z rozsahu využít lépe než jednotřídky. To se pak projevuje v příslušném řádku Tabulky 8. Výdaje na jednoho žáka ve výši 75 tisíc Kč u neúplných menších venkovských základních škol jsou velmi vysoké a odčerpávají značnou část peněz z rozpočtu malých venkovských obcí. Pro spolupráci základní

školy a obce je výhodné, když ředitel či učitelé jsou zároveň členy zastupitelstva obce. Zastupitelstvo obce se ale po volbách proměňuje.

Tabulka 8. Podpora škol obcemi a komunitami podle typů modelových venkovských základních škol v okresech Kutná Hora, Prachatice a Český Krumlov (2022)

Indikátor	Hodnoty indikátorů ¹						
	Typy malých venkovských ZŠ v okrese Kutná Hora			Typy malých venkovských škol v okrese Prachatice a Český Krumlov			Celkem
	Úplné malé venkovské ZŠ	Neúplné větší venkovské ZŠ	Neúplné menší venkovské ZŠ	Úplné malé venkovské ZŠ	Neúplné větší venkovské ZŠ	Neúplné menší venkovské ZŠ	
Stáří, rekonstrukce a kompaktnost budov školy – bodování ^{2,3}	6,0	4,7	4,0	7,3	6,0	4,0	5,3
Vybavenost areálu školy – bodování ^{2,3}	6,0	3,3	4,3	7,3	5,0	3,7	4,9
Financování provozu školy obcí (pohled ředitele) – bodování ²	7,5	7,5	5,8	6,7	6,7	5,0	6,5
Výdaje na školu z obecního rozpočtu na žáka školy v Kč ⁴	21.530	56.922	70.796	26.121	39.846	74.988	48.367
Učitelé – zastupitelé v obci v %	33,3	33,3	0,0	66,7	0,0	33,3	27,8
Nabídka obecních bytů pro učitele v % ^{5,6}	33,3	100,0	0,0	100,0	100,0	33,3	61,1
Využívání zařízení obce školou – bodování ²	4,0	3,3	2,7	4,0	1,3	3,3	3,1
Zapojení místních spolků do školního vzdělávání – bodování ²	4,0	4,7	3,3	6,0	6,7	5,3	5,0
Průměrné pořadí hodnot indikátorů	3,3	3,4	4,9	2,1	3,4	3,9	–

Poznámky: ¹Průměrné hodnoty indikátorů. ²Bodování v intervalu 0–10 bodů. ³Hodnoceno tazatelem. ⁴Za školu a mateřskou školu dohromady v roce 2022. ⁵Ano = 100 %, ne = 0 %. ⁶Včetně ředitele školy.

Zdroj: Dotazování ředitelů základních škol a starostů příslušných obcí, výroční zprávy základních škol, zprávy České školní inspekce.

V kapitole 5.1. byl zmíněn problém nedostatečné kvalifikovanosti učitelů v modelových základních školách. Starostové venkovských obcí mohou společně s řediteli škol tento problém řešit nabídkou obecních bytů kvalifikovaným učitelům, avšak ne všechny obce takovými byty disponují, případně jsou již tyto byty obsazeny. To je dobře vidět v Tabulce 8., v níž jsou příslušné hodnoty velmi rozdílné. Některé venkovské základní školy nejsou plně vybaveny, ale na druhou stranu mohou využívat některé náhradní prostory a vybavenost ve vlastnictví obce. Tuto záležitost ukazuje další řádek Tabulky 8. Výuku na venkovské základní škole, v níž působí nemnoho učitelů, může výrazně obohatit účast místních odborníků a členů místních spolků ve vyučování nebo docházka žáků do zařízení obce a spolků v obci v rámci výuky. Zdá se, podle

hodnot Tabulky 8., že toto zapojení je vyšší v jihočeské části řešeného území. Poslední řádek Tabulky 8. obsahuje průměrné pořadí hodnot indikátorů tabulky. Rozdíly v pořadí nejsou velké, nejlépe překvapivě dopadly modelové úplné malé venkovské základní školy okresů Prachatice a Český Krumlov.

6. Opatření stabilizace malých venkovských základních škol

A. Opatření pro ředitele venkovských základních škol:

A.1 Ředitelé by měli dbát na příznivé klima v kolektivu učitelů školy a na bezkonfliktní spolupráci mezi ředitelem a učiteli a mezi učiteli navzájem, neboť právě příznivá atmosféra v malých kolektivech venkovských základních škol přispívá k jejich dobrému fungování (Koutová 2021).

A.2 Základní školství v Česku je silně zasaženo feminizací učitelských sborů. Lze doporučit zastoupení alespoň několika učitelů mužského pohlaví, protože to příznivě ovlivňuje klima v učitelském sboru a příznivě to také ovlivňuje žáky, kteří se při výuce mohou setkat s mužskými vzory a přístupy (Trnková a kol. 2009; Koutová 2021).

A.3 Ředitelé by se měli snažit do venkovských základních škol získávat jen kvalifikované učitele, nejlépe ty, kteří pocházejí z venkova. U těchto učitelů je předpoklad, že mají k venkovu a k venkovskému školství pozitivní vztah a že by mohli dlouhodobě působit na venkovské škole (Ribchester, Edwards 1999; Hammer a kol. 2005; Ferreira 2011; Lind, Stjernström 2015; Koutová 2021).

A.4 Začínající učitel venkovské málotřídky je v obtížné situaci, protože se ocitl na pro něj izolovaném venkově a většinou není připraven na specifika venkovského prostředí a na víceročnickové vyučování v málotřídní venkovské škole. Měl by mu být přidělen zkušený venkovský učitel jako mentor pro začátek jeho učitelské kariéry (Mulryan–Kyne 2007).

A.5 Ředitelé by měli podporovat vytváření a udržování kontaktů mezi učiteli sousedních venkovských základních škol. Venkovští učitelé jsou totiž ve své předmětové odbornosti na venkovské škole většinou izolováni a tyto kontakty jim výrazně pomohou v předávání a získávání znalostí a zkušeností. To se týká i ředitelů venkovských základních škol (Trnková a kol. 2009).

A.6 Učitelé malých venkovských škol by se měli se svými žáky organizovat a provozovat hudební, taneční, pěvecká či divadelní či vystoupení pro místní obyvatele. Rozvíjí se tak komunitní kultura a život, přispívá to k výchově žáků a zvyšuje to prestiž školy u obyvatel v místě a okolí a u vedení venkovské obce (Koutová 2021).

A.7 Ve venkovských základních školách mohou učitelé a žáci navrhovat a uskutečňovat projekty sloužící k rozvoji venkovské obce a její komunity (Koutová 2021).

A.8 Venkovské školy mohou zprostředkovávat řešení komunitních problémů (Samberg, Sheeran 2000) a problémů mezilidských vztahů v rámci komunity a v rámci rodin (Witten a kol. 2001). Ředitelé a učitelé těchto škol často pomáhají sociálně slabým a starým obyvatelům obce s řešením úředních záležitostí.

A.9 Je potřeba, aby ve venkovských základních školách dobře fungovaly školní družiny (samostatné prostory, vybavenost, kvalifikované vychovatelky), protože mnozí žáci zde tráví čas čekáním na školní vyučování a školní spoj a mnozí žáci zde dlouho čekají na své rodiče dojíždějící za prací do vzdáleného města (Koutová 2021).

A.10 Ředitelé a učitelé venkovských základních škol by měli více podporovat žáky s předpoklady ke studiu na středních a vysokých školách, protože podíl přijatých žáků na gymnázia je u těchto škol stále nízký (Koutová 2021).

A.11 Ředitelé a učitelé venkovských základních škol by měli podporovat takové vzdělávací plány a takové formy výuky, které u žáků vytvářejí pocit sounáležitosti s místem bydliště a s venkovem. Takové vzdělávání připravuje žáky na život ve venkovské komunitě, ve venkovském prostředí a ve venkovských pracovních profesích (Corbett 2007; Harmon, Schafft 2009; Autti, Hyry–Beihammer 2014; Bagley, Hillyard 2015; Kučerová a kol. 2015; Hargreaves 2017).

A.12 Podle Kramera (2019) je třeba, aby vzdělávání ve venkovských základních školách zahrnovalo předměty a témata spojené s dovednostmi důležitými pro venkov (technická výchova, rodinná výchova, zahradnické a zemědělské práce).

A.13 Venkovské základní školy by neměly plně přebírat učební plány městských základních škol, ale měly by vytvářet takové plány, které odpovídají jejich působení na venkově (Bondarevskaja 2002).

A.14 Ředitelé by si měli do školy vybírat učitele s předpoklady pro jejich aktivní působení ve venkovské komunitě – např. v zastupitelstvu obce, ve spolcích obce a v kulturním dění v obci. Toto působení je důležitou součástí práce a posláním venkovského učitele (Cuervo 2016).

A.15 Důležitým příspěvkem k prezentaci, marketingu a dobrému fungování venkovské základní školy jsou kvalitní webové stránky školy poukazující na uspořádání školy, aktuální akce školy, výsledky školy atp. (SMOCRCA 2015; Koutová 2021).

A.16 Ředitelé by měli propagovat existenci, kvalitu, úspěchy a zaměření své venkovské školy při veřejných akcích a v lokálním tisku, stejně tak na dnech otevřených dveří a dalších podobných akcích (Koutová 2021).

A.17 Malé venkovské základní školy mohou propagovat např. svůj individuální přístup k žákům a rodičům, rodinné a bezpečné školní prostředí, propojení školy s mateřskou školou, malý počet žáků ve třídách výhodný pro individuální přístup k žákům, existenci zajímavých zájmových kroužků, propagovat se dá i významná komunitní funkce školy (Kučerová a kol. 2015).

A.18 K propagaci venkovské základní školy dobře slouží vystupování jejích žáků a učitelů na společenských a kulturních akcích v obcích a ve venkovském regionu (Koutová 2021).

A.19 Ředitelé a učitelé malých venkovských základních škol mohou, vzhledem k jejich malým kolektivům, snadno zavádět inovace ve vzdělávání a realizování vzdělávacích nápadů. To může být lákavé pro schopné a iniciativní ředitele a učitele, kteří by takovou možnost v městských školách většinou neměli (Raggl 2019).

A.20 Zavádění ICT ve venkovském základním školství znamená velký přínos pro rozvoj venkovských škol a vzdělávání v nich. ICT také kompenzuje některé nevýhody plynoucí z izolovanosti venkovských škol. Důležité je ale zajistit dobrý přístup k internetu a mobilním sítím a zajistit také dostatek učitelů, které tyto technologie umí dobře ovládat (Dowling 2009).

B. Opatření pro starosty (vedení obcí, zastupitelstva) venkovských obcí se základní školou:

B.1 Vedení venkovských obcí by mělo podporovat účast žáků a učitelů s jejich kulturními vystoupeními v rámci svátků a kulturních a dalších akcí v obci, neboť je to významný příspěvek do komunitního života obce i do výchovy a vzdělávání žáků (Koutová 2021).

B.2 Rozvíjení komunitních funkcí venkovských základních škol by mělo být podporováno ze strany vedení venkovské obce, protože tyto funkce zlepšují komunitní život a podporují zachování venkovské školy (Tůna 2014).

B.3 Zachování a rozvoj venkovské základní školy je zásadní pro udržení rodin s dětmi ve venkovské obci, případně pro přilákání dalších takových rodin do obce, např. procesem kontraurbanizace. Tento faktor by mělo mít vedení obce na paměti (Smith, Higley 2012; Kassai, Farkas 2016).

B.4 Provoz malé venkovské školy financuje obec. Toto financování je významným zásahem do obecního rozpočtu. Ekonomické úspory může přinést propojení školy s mateřskou školou ve společné budově a s jedním ředitelem (Emmerová 1999). Pod „křídla“ základní školy mohou být navíc zahrnuty další instituce obce – veřejná knihovna, sportovní areál, nebo kulturní zařízení.

B.5 V Česku vznikl od 90. let nepříznivý stav ve financování provozu venkovských základních škol spočívající v rozbití dříve existujících školských obvodů zahrnujících většinou několik obcí a jejich dětí školního věku. Vedení obcí bez školy posílá své děti do městských či venkovských škol bez toho, aby musela přispívat na provoz těchto škol z obecního rozpočtu. Je třeba znovu zavést smlouvy o společném školském obvodu a o společném financování provozu školy mezi venkovskými obcemi ve spádovém území školy (Koutová 2021).

B.6 Některé venkovské základní školy sídlící ve starých školních budovách nejsou dostatečně vybaveny. Některým schází tělocvična, místnost pro družinu, kvalitní venkovní sportoviště, některým dokonce i kuchyně s jídelnou. Je třeba, aby vedení obcí dovybavilo své základní školy s využitím financí obecního rozpočtu, dotací a projektových peněz.

B.7 Vedení venkovských obcí může zabezpečovat dopravu žáků z odlehlých sídel do své školy, případně dopravu žáků do cizí školy prostřednictvím své autodopravy, případně může přispívat rodičům na dopravní náklady spojené s dojížděním žáků do školy. Další podpora může směřovat do stravování žáků ve školní jídelně (Supule 2019).

B.8 Vedení venkovských obcí je zodpovědné za kvalitní vybavenost své školy učebními pomůckami a zařízeními. Přítomnost interaktivních tabulí a výpočetní techniky ve třídách je nezbytností.

B.9 Vedení venkovské obce by mělo mít zájem na působení kvalifikovaných a kvalitních učitelů na své škole. Takové učitele lze „nalákat“ nabídkou obecních bytů či pozemků pro výstavbu rodinných domů, či umístěním jejich dětí do místní mateřské školy (Kubeš, Vokrouhlík 2019).

B.10 Venkovská obec mívá ve svém vlastnictví a provozu některá zařízení využitelná základní školou – tělocvičnu, sportovní halu, venkovní sportoviště, kulturní sál atp. Obec by měla bezplatně poskytovat tato zařízení škole, pokud je to potřeba (Kubeš, Vokrouhlík 2019).

B.11 Zastupitelé obce by měli vědět, jaké důsledky může obci přinést eventuální zrušení školy (odchod vzdělaných zaměstnanců ze školství, nárůst dojíždění žáků, odchod mladých rodin s dětmi, problém s využitím budovy školy, snížení atraktivity obce a omezení jejího kulturního života, ztráta pracovních míst spojených se školou) a snažit se proto svoji školu udržet v provozu (Koutová 2021).

B.12 V Polsku zabránili zrušení své malé venkovské školy místní obyvatelé tím, že se proti zrušení školy vzbouřili a založili občanské sdružení, které začalo školu samo provozovat. Obyvatelé se aktivně ve svém volnu starají o provoz školy a jejího areálu a také z části o zajištění vyučování (Mendel 2012).

B. 13 Pokud přece jen dojde ke zrušení venkovské školy, je třeba vyřešit další využití opuštěné školní budovy. Do budovy je možné přemístit mateřskou školu, knihovnu, komunitní centrum, i obecní úřad. Případně mohou v budově vzniknout obecní byty, nebo prostory určené pro podnikání se zaměstnanci. Sníží se tak pocit deziluze v komunitě obce po zrušení školy a dojde k úspoře nákladů (Kroismayr 2017; Kłoczko–Gajewska 2020).

C. Opatření pro ředitele venkovských základních škol a současně pro starosty (vedení) příslušných obcí:

C.1 Ředitel, učitelé a žáci venkovské základní školy, stejně tak představitelé venkovských obcí se základní školou, by měli společně zajišťovat kulturní a společenské akce pro místní obyvatele v rámci svátků, obecních slavností, vystoupení pro seniory atp. Je to důležitý znak fungování venkovské komunity se školou (Lyson 2002; Oncescu 2014).

C.2 Budova venkovské základní školy, její třídy a sportoviště, by po dohodě mezi vedením školy a obce, případně i po dohodě se spolky, měla být využívána v odpoledních a večerních hodinách obyvateli venkovské komunity a jejich spolky. Dojde tak k jejímu lepšímu využívání a k nabídce aktivit a zařízení pro obyvatele obce (Young 2016; Christiaanse, Haartsen 2017; Karlberg–Grandlund 2019).

C.3 Venkovská základní škola by měla sloužit k celoživotnímu vzdělávání dospělých obyvatel. Měly by v ní být konány jazykové a ICT kurzy, a také besedy s odborníky na témata důležitá pro venkov a pro zemědělství, myslivost a lesnictví.

C.4 Venkovské základní školy mohou mít významné komunitní funkce, mohou se dokonce stát venkovskými multifunkčními komunitními centry zajišťujícími vedle vzdělávání dětí, vzdělávání dospělých, kulturu a společenské dění v obci, sportovní a spolkové aktivity, centry zprostředkovávajícími podnikání a zaměstnání a vytvářejícími rozvojové projekty (Miller 1995; Tüna 2014; Supule 2019).

C.5 Venkovské základní školy jsou společně s představiteli venkovské obce a místními spolky a organizacemi klíčové pro vytváření sociálního a kulturního kapitálu ve venkovské komunitě (Autti, Hyry–Beihammer 2014). Pro venkovskou komunitu je důležité mít v obci vzdělané a aktivní lidi a dobré organizátory společenského dění. To mohou být také pedagogové místní školy. Rozvinutý sociální a kulturní kapitál venkovské komunity pak mohou dobře využívat představitelé obce i představitelé venkovské školy při své práci. Rozvoj sociálního a kulturního kapitálu venkovské komunity je do značné míry prevencí k uzavření venkovské školy a je předpokladem rozvoje obce (Oncescu 2014; Autti, Hyry–Beihammer 2014).

C.6 Školská rada venkovské základní školy tvořená představiteli obce, školy a rodiči žáků může významně ovlivňovat fungování a rozvoj školy. Měla by být aktivní a měla by bezkonfliktně fungovat (Koutová 2021).

C.7 Jak venkovské obce, tak venkovské základní školy by měly podporovat sociálně slabé žáky. Mohou jim přispívat na školní potřeby, výlety, na stravování ve školní jídelně, případně i na školní dopravu (Koutová 2021).

C.8 Ředitelé venkovských základních škol by měli těsně spolupracovat s vedením příslušných obcí při tvorbě a realizaci rozvojových projektů pro obec a školu. Tato spoluúčast a spolupráce je někdy v rámci projektů i vyžadována (Koutová 2021).

D. Opatření podpory venkovské základní školy ze strany členů a představitelů komunity venkovské obce:

D.1 Venkovská základní škola by měla do výuky, do volnočasových aktivit pro žáky, i do péče o areál a budovy školy zapojovat vhodné dospělé členy venkovské komunity (Ribchester, Edwards 1999).

D.2 Venkovská základní škola by měla spolupracovat s místními spolky při vzdělávání žáků (docházení členů spolků do výuky, docházení žáků do zařízení spolků) a při organizování společných veřejných akcí v obci (Koutová 2021).

D.3 Do činností venkovské základní školy je možné zapojovat rodiče žáků, pokud s tím souhlasí. Venkovští rodiče bývají aktivnější a ochotnější v pomáhání škole než městští rodiče ve vztahu k městské škole, protože mají silnější komunitní citění. Toto zapojení rodičů se příznivě odrazí ve vztazích škola – komunita a škola – žáci a jejich rodiče (Emmerová 1999; Stelmach 2020).

D.4 Malé venkovské základní školy mohou mít problém s naplněností tříd žáky, s dopadem na ekonomickou efektivitu fungování školy. Mnozí potencionální žáci těchto škol jsou rodiči posíláni do vzdálených městských škol, protože rodiče jsou přesvědčeni o větší kvalitě a diverzitě městských škol. Je třeba přesvědčovat místní rodiče žáků o kvalitě a výhodnosti místní venkovské školy (Kučerová, Bláha, Pavlasová 2015; Kubeš, Vokrouhlík 2019; Kourilova, Pelucha 2020).

D.5 Učitelé na malých venkovských základních školách využívají výhodu malého počtu žáků ve svých třídách, umožňuje jim to individuálnější přístup k žákům. Tuto výhodu oproti městským školám je možné prezentovat venkovským rodičům při výběru školy pro své děti (Koutová 2021).

D.6 Proti zrušení malé venkovské základní školy lze bojovat na regionální a místní úrovni. Aktivní venkované se mohou sdružit a jednat o záchraně školy s vedením obce a kraje, v krajním případě mohou napadnout zrušení školy k soudu. Mohou také navrhovat úsporná opatření a hledat pro školu sponzory. Aktivní venkované mohou dokonce převzít řízení školy do svých rukou (Bell, Sigsworth 1991; Cristall a kol. 2020; Kłoczko–Gajewska 2020; Sørensen a kol. 2021).

E. Opatření pro manažery a inspektory základního školství v regionech:

E.1 Městské a venkovské základní školy se odlišují svým charakterem, vnitřní organizací a ekonomickou efektivitou. Rozlišování základních škol je možné i v rámci segmentu venkovských základních škol, kde jsou úplné a neúplné školy, školy velké a malé a školy s dostatečným či nedostatečným počtem žáků. Další členění venkovských základních škol může vycházet z bohatství/chudoby konkrétního venkova (viz Gjeltén 1982 v USA). Pro jednotlivé typy venkovských základních škol by měla být nastavena na vládní a regionální úrovni poněkud odlišná pravidla financování (Nachtigal 1982).

E.2 Je chybou posuzovat kvalitu venkovských základních škol a vědomosti a schopnosti jejich žáků metodami vytvořenými pro prostředí městských základních škol (Kvalsund 2009). Venkovské školy připravují své žáky na život a pracovní příležitosti na venkově, a to by se také mělo odrazit v jejich hodnocení (Trnková 2003; Karlberg–Granlund 2009).

E.3 Porodnost se v jednotlivých zemích a regionech v čase vyvíjí. Na venkově bývá o něco vyšší porodnost než ve městech, v suburbii bývá nejvyšší. Do toho ale zasahuje migrace, zejména suburbánní migrace a migrace venkovská periferie – město a jeho okolí. Vše má dopad na počet žáků ve venkovských mateřských a základních, stejně tak na otevírání a zavírání jednotlivých venkovských základních škol. Ve strategiích rozvoje školství v regionech, je třeba s těmito trendy počítat (viz také MASLV 2021a,b,c).

E.4 Strategie rozvoje školství v regionech by měly, kromě výše uvedeného (E.2), zohledňovat i další faktory ovlivňující území uspořádání školství v regionu. Jde zejména o územní a časové rozvržení spojů veřejné dopravy, fyzický stav budov základních škol a komunitní roli jednotlivých venkovských základních škol (SMOCRKH 2015; SMOCRCA 2015).

E.5 Pomáhat venkovským základním školám, zvláště těm na venkovských periferiích, by měla také Česká školní inspekce, protože zrušení školy v tomto prostředí většinou znamená výrazné zhoršení vzdělávacích podmínek pro místní školou povinné děti (podobně Ranson a kol. 2005).

E.6 Při rušení venkovských základních škol se někdy argumentuje nekvalitou výuky v těchto školách. Tato nekvalita ale nebyla empiricky ověřena (Harrison, Busher 1995; Aberg–Bengtsson 2009; De Haan a kol. 2016; Beuchert a kol. 2018; Sørensen a kol. 2021). Dle Kučerová a kol. (2015) jsou žáci malých venkovských základních škol lépe připraveni na týmovou spolupráci, řešení praktických problémů a jsou zodpovědnější. Výuka v těchto školách je také vhodnější pro žáky se zdravotním, mentálním a sociálním znevýhodněním. Je třeba na tyto argumenty upozorňovat.

E.7 Na úspěšnost venkovské základní školy má velký vliv ředitel školy. Je třeba vybrat kvalitního ředitele, který bude na škole působit co nejdéle. Je třeba zamezit fluktuaci ředitelů těchto škol (Wilson 2007). Příčinou této fluktuace může být přílišné administrativní zatížení ředitele, napětí mezi ředitelem školy a vedením obce, případně i nezvládání moderních technologií u ředitelů vyššího věku (Hansen 2018). Nekvalita a fluktuace ředitelů malých venkovských škol má většinou značný dopad na studijní výsledky žáků, práci učitelů, stav a vybavenost školy a celkové vnímání venkovské školy komunitou (Branch a kol., 2013).

E.8 Podobně jako s řediteli venkovských základních škol (viz E.7) je to s učiteli těchto škol (viz A.3). Politici a úředníci ovlivňující odměňování učitelů by měli nalézt nástroje pro lepší odměňování nastupujících kvalifikovaných mladých učitelů venkovských škol a pro odměňování venkovských učitelů za jejich práci pro venkovskou komunitu (Kannapel, DeYoung 1999; Koutová 2021).

E.9 Ředitelé malých venkovských základních škol, zvláště těch málotřídních, často nemají svého zástupce, ekonoma, sekretářku, a navíc ještě vyučují. Jsou silně přetížení školní administrativou (Sigsworth, Solstad eds. 2005; Ferreira 2011). Dle Kučerová a kol. (2020) byla příčinou nárůstu administrativy v českém základním školství decentralizace tohoto školství, kdy přešly rozhodovací a kontrolní kompetence státu na obce a základní školy, ale nebyla k tomu zajištěna dostatečná administrativní podpora a finance. Kubeš, Vokrouhlík (2019) navrhuje zřízení servisní instituce v rámci okresu, která by pomáhala ředitelům malých venkovských základních škol s administrativou.

E.10 Rušení malých venkovských základních škol na venkově vedlo k rozšíření každodenního dojíždění části venkovských žáků do vzdálených městských a venkovských základních škol. Toto dojíždění ale znamená značnou ztrátu času pro žáky, přináší jim nebezpečí při tomto dojíždění a toto dojíždění je finančně nákladné jak pro žáky a jejich rodiče, tak pro stát. Dochází ke znevýhodnění žáků, kteří musí dlouho a daleko do školy dojíždět veřejnou dopravou (nebo individuální automobilovou dopravou), oproti těm žákům, kteří mají školu v místě bydliště. V Česku organizuje prostorové a časové uspořádání spojů krajský koordinátor veřejné dopravy. Ten by měl co nejvíce minimalizovat potíže spojené s dojížděním školáků, zejména časové ztráty vyplývající z příliš brzkých nebo pozdních spojů a časové ztráty při přestupech mezi spoji (Kubeš, Vokrouhlík 2019).

E.11 V USA a Skandinávii studie ukazují zdravotní prospěšnost aktivního docházení žáků a dojíždění žáků na kole do relativně blízkých škol (Mendoza a kol. 2011). Obce by měly pro tento přesun vytvářet dopravně oddělené a bezpečné cesty.

E.12 Základní školy v suburbánních zónách kolem větších měst mají opačný problém než základní školy na periferním venkově – jsou přeplněny žáky, protože do suburbii se stěhují mladé rodiny s dětmi. V suburbánních zónách je třeba posílit kapacity základních škol – rozšířit kapacitu existujících škol, vybudovat nové školy a transformovat zdejší neúplné školy na školy úplné (Piskáčková 2010; Bajerski 2011; Benáčková 2011; Kubeš, Vokrouhlík 2019). Otázkou ale je, kolik žáků bude do škol docházet po odeznění vlny „suburbánních dětí“.

F. Opatření podporující decentralizaci a spolupráci venkovských základních škol

F.1 Problematiku základního školství na venkově nelze řešit jen na úrovni jednotlivých obcí, protože do venkovských základních škol obvykle dojíždějí žáci z většího spádového území (SMOCRKH 2015; SMOCRCA 2015).

F.2 Školské orgány a ředitelé základních škol by měli podporovat výměnu zkušeností učitelů a ředitelů základních škol na venkově, aby se zabránilo jejich izolaci. Může se to odehrávat v rámci setkání v určité škole, nebo alespoň na dálku prostřednictvím komunikačních technologií (Kannapel, DeYoung 1999; Koutová 2021).

F.3 V některých zemích s malými venkovskými školami se upravuje organizační uspořádání těchto škol v daném území. Vytvářejí se zde klastrové venkovské školy s jedním ředitelem, který má na starosti několik škol klastru. Uspoří se tak na platech ředitelů, případně i některých učitelů pohybujících se mezi školami klastru. Sníží se administrativní zátěž pro jednotlivé školy alepší se personální práce v rámci klastru. Ve vyučování na klastrových školách lze do určité míry využívat ICT technologie (Duncan, Stock 2010). Slučování venkovských škol přispívá ke zlepšení konkurenceschopnosti se školami městskými (Lind, Stjernström 2015). V prostředí českého venkova mohou takové klastry základních škol vznikat na bázi svazků obcí – viz „svazkové školy“ (SMOCRKA 2015; SMOCRKA 2015).

F.4 V Severských zemích se začala uplatňovat decentralizace a větší autonomie v primárním a nižším sekundárním vzdělávání, které je dle Johansen, Chandler (2015) v souladu se sociální spravedlivostí a ochranou kulturních hodnot na venkově v Severských zemích. Ve Finsku, především na jeho odlehleém venkově, se primární vzdělávání stalo záležitostí venkovských obcí a komunit (Ferreira 2011). Decentralizace vzdělávání může přispět k zachování a rozvoji malých venkovských základních škol (Kalaoja, Pietarinen 2009; Kučerová a kol. 2011). V Česku taková decentralizace také proběhla, ale nebyla řediteli a starosty plně využita.

F.5 Školské orgány regionů by měly vyhovět snahám vedení obce a jejich obyvatelům o vytvoření základní školy (i ve formě málotřídky) v obci. Podmínkou ale je, aby byl k dispozici v obci a jejím okolí dostatečný počet dětí ve školním věku, aby obec našla vhodného manažera (ředitele), učitele a další pracovníky pro zřízení a fungování školy a aby obec disponovala vhodným objektem a dalšími zařízeními využitelnými pro školní vyučování (Koutová 2021). Obec by také měla počítat se zřízením zvláštní položky na provoz školy v rozpočtu obce.

G. Ekonomická opatření pro malé venkovské základní školy:

G.1 Měření ekonomické efektivity školy, jako každého zařízení veřejné služby, je téměř nemožné, protože z krátkodobého hlediska je takové zařízení vždy ztrátové. Investice do vzdělávání mají dlouhodobou ekonomickou návratnost a přináší i jiné důležité hodnoty. Úspory, které může přinést konsolidace (snížení počtu) škol mohou znamenat nižší daňové příjmy pro obec a nižší hodnoty nemovitostí na území obce, také ztráty pro místní podniky a rovněž zvýšené náklady na dopravu (Lyson 2002; Supule 2019). Školská politika by se měla zaměřit nejen na ekonomickou efektivitu škol, ale měla by zohlednit i význam školy pro komunitu, stejně tak i ekonomické ztráty, které by vyplynuly ze zrušení školy (Bryant, Grady 1990).

G.2 I když některé malé venkovské základní školy periferií nesplňují státní normativy počtu žáků na třídu a jsou ekonomicky málo efektivní, je třeba jejich případné zrušení zvážit, protože po zrušení těchto škol by se v periferiích stalo základní vzdělávání pro zde zbývající děti školního věku nedostupným (Bell, Sigsworth 1991; Lehtonen 2021).

G.3 Řešením vedoucím k zachování venkovských škol s nedostatečným počtem žáků by bylo snížení státních normativů minimálního počtu žáků na třídu (Kubeš, Vokrouhlik 2019), zvláště pokud by tyto školy plnily významné komunitní funkce.

G.4 Výkony učitelů venkovských základních škol by neměly být hodnoceny jen na základě metodik používaných pro velké městské školy. Do výkonů venkovských základních škol by mělo být započítáno i působení pedagogů a dalších pracovníků školy pro venkovskou komunitu (Karlberg–Granlund 2009; Trnková a kol. 2009).

G.5 Zavedení kvalitnějšího motivačního systému pro začínající učitele malých venkovských škol by pomohlo vyřešit problém s nástupem a setrváním kvalifikovaných učitelů v těchto školách (Bułkowska, Chmurzyńska 2011).

G.6 Zvláštní pozornost si zaslouží uplatňování ICT na venkově a ve venkovských školách, protože ICT mohou snížit izolovanost venkova, venkovských učitelů a žáků. Výhody ICT se také ukázaly během pandemie Covidu 19, kdy se musela realizovat ve školách online výuka. Stát a regiony by měly vytvořit zvláštní programy na lepší vybavení ICT na venkovských školách a na další vzdělávání venkovských učitelů ve sféře ICT, protože na venkově bývá uplatňování ICT slabší (Rundel, Saleminck 2021).

H. Opatření pro vzdělávání učitelů a ředitelů (venkovských) základních škol:

H.1 Školská politika v mnoha evropských zemích připravuje žáky na život a práci především v městském prostředí. S ohledem na odlišné potřeby venkova by bylo vhodné pro venkovské základní školy prosadit školské programy a osnovy zaměřené na život a práci na venkově (v zemědělství, lesnictví, ochraně přírody, cestovním ruchu, ...) – Kannapel, DeYoung (1999).

H.2 Mnozí absolventi vysokoškolského učitelství nemají povědomí o problematice regionální a venkovské identity obyvatel, která je pro venkov velmi důležitá. Je třeba tuto problematiku zahrnout do vzdělávání učitelů a rozvíjet ji v prostředí venkovských základních škol (Ribchester, Edwards 1999; Ferreira 2011).

H.3 Již v rámci magisterského vzdělávání učitelů by se budoucí učitelé základních škol měli dozvědět o problematice specifík venkovského školství, venkovských škol a o problematice venkova vůbec (Emmerová 1999; Koutová 2021). Nastupující učitelé by tak mohli lépe překonat kulturní a sociální šok z přechodu z městského prostředí na venkov (Cross a kol. 1989; Green 2005; White 2008).

H.4 Zejména pro začínající učitele je náročné víceročnickové vyučování v málotřídkách (Emmerová 1999). Výuka v málotřídkách může obsahovat mnoho prvků alternativní pedagogiky. Je třeba učitele na tuto výuku dobře profesně připravit již na pedagogických fakultách (Kubeš, Vokrouhlík (2019).

H.5 V malých kolektivech učitelů venkovských základních škol je třeba rozvíjet další vzdělávání. Je to potřebné kvůli izolovanosti těchto učitelů a kvůli neustálému rozvoji poznatků a nařízení týkajících se základního školství. Je třeba toto vzdělávání podpořit nejen v příslušných učitelských odbornostech a v odbornostech školních metodiků, ale také v problematice ICT a speciální problematice venkovského školství a vzdělávání (White 2008; Karlberg–Granlund 2009).

H.6 Také Česká školní inspekce a další školské orgány by měly podporovat další vzdělávání venkovských učitelů. Učitelé by měli být na toto vzdělávání uvolňováni z výuky a mělo by jim být hrazeno cestovné (Koutová 2021).

7. Závěr

Hlavním cílem diplomové práce bylo vytvoření uspořádaného systému opatření pro stabilizaci malých venkovských základních škol v rámci řešeného území a celého Česka, přičemž tato opatření budou vytvářena s využitím rozsáhlého množství odborné literatury a také uskutečněných rozhovorů s řediteli malých venkovských základních škol a starosty příslušných obcí řešeného území. Tento cíl se do značné míry podařilo splnit, když bylo vyhodnoceno 175 položek převážně zahraniční literatury věnované problematice venkovských škol, 8 studií věnovaných optimalizaci školství v okrese Kutná Hora a 36 rozhovorů s řediteli škol a starosty.

Náročné bylo vyhledávání literatury a její následné zpracování do rešerší (autor diplomové práce zpracovával pouze část rešerší) a do textu Kapitoly 2. Dotazování ředitelů a starostů naštěstí nebylo tak pracné, protože autor diplomové práce mohl využít také dotazování v okresech Prachatic a Český Krumlov uskutečněné z části dalšími kolegy. K tvorbě hodnot indikátorů v Tabulkách 6., 7. a 8. nebyly využity všechny informace zjištěné při dotazování. Indikátory, tak jak jsou v tabulkách koncipovány, zachycují jen část problematiky vztahů mezi venkovskou školou a venkovskou obcí a komunitou, neboť některé vztahy nebylo možné zjistit nebo kvantifikovat.

Statistické vyhodnocení odborné literatury věnované venkovským školám v Kapitole 5.1. ukazuje na zájem autorů věnujících se venkovským školám a venkovskému školství o jednotlivá dílčí témata problematiky. V Kapitole 5.2. jsou vyčísleny a komentovány některé zajímavé charakteristiky malých venkovských základních škol řešeného území. Např. kvalifikovanost učitelů na těchto školách má značné rezervy, na druhou stranu příznivý je zde počet pedagogických asistentů na žáka. Škoda, že pozornost nebyla také věnována městským základním školám pro jejich srovnání se školami venkovskými. V Kapitole 5.3. byly kvantifikovány a popsány komunitní funkce venkovských základních škol v řešeném území. Ukázalo se například, že žáci a učitelé malých venkovských základních škol uskutečňují řadu akcí pro venkovskou komunitu, ale že škola jako taková uskutečňuje ve svých prostorech jen málo takových akcí. V Kapitole 5.4. věnované podpoře malých venkovských základních škol řešeného území ze strany vedení obcí a komunit se ukázalo, že vedení obcí své školy silně finančně podporuje ve snaze je v obci udržet, stejně tak se ukázalo, spolky obce a další obyvatelé školu v obci poměrně silně podporují.

V Kapitole 6. jsou uspořádána opatření stabilizace malých venkovských základních škol využitelná v Česku. Jde o opatření vytvořená na základě analýz rozsáhlého souboru literatury, ale i na základě dotazování ředitelů malých venkovských základních škol a starostů v řešeném

území. Nakonec byla tato opatření strukturována do 8 skupin, přičemž v jednotlivých skupinách je až 20 jednotlivých opatření. Jedná se o opatření pro ředitele venkovských základních škol (A.), starosty venkovských obcí se základní školou (B.), ředitele venkovských základních škol a současně pro starosty příslušných obcí (C.), o opatření podpory venkovské základní školy ze strany členů a představitelů komunity venkovské obce (D.), o opatření pro manažery a inspektory základního školství v regionech (E.), o opatření podporující decentralizaci a spolupráci venkovských základních škol (F.), o ekonomická opatření pro malé venkovské základní školy (G.) a o opatření pro vzdělávání učitelů a ředitelů (venkovských) základních škol (H.).

V Úvodu diplomové práce byly specifikovány vstupní předpoklady práce. Potvrdil se výrazný propad počtu základních škol na venkově okresu Kutná Hora, když zde ubylo 67 % škol (ze 66 škol zbylo 20) – vstupní předpoklad a). Vznikly zde centrální úplné venkovské základní školy s rozsáhlým dojížděkovým spádovým územím a zůstalo zde jen několik malých venkovských základních škol v podobě venkovských málotřídek. Zájem o vznik nové venkovské základní školy zde nebyl zaznamenán, i když počet dětí školního věku na zdejším semiperiferním venkově poněkud narostl.

Je pravdou, že v okrese Kutná Hora zatím nefungují malé venkovské základní školy jako výrazně komunitní školy zajišťující množství komunitních funkcí pro příslušné venkovské obce a jejich komunity – vstupní předpoklad b). Potvrdilo se ale, že žáci a učitelé malých venkovských základních škol výrazně přispívají ke kulturnímu a společenskému životu ve svých obcích. Nepotvrdilo se větší využívání budov těchto škol veřejností obce.

Potvrdil se vstupní předpoklad o silné podpoře malých venkovských základních škol v okrese Kutná Hora ze strany vedení obcí – vstupní předpoklad c) – a to i za cenu velkých výdajů z rozpočtu venkovské obce na provoz školy. Starostové a zastupitelé si uvědomují důležitost přítomnosti školy a jejího dobrého fungování pro místní obyvatele, zvláště pro rodiny s dětmi. Potvrdil se vstupní předpoklad o nekvalifikovanosti části učitelů učitelského sboru na malých venkovských základních školách Kutnohorska – vstupní předpoklad d). Menší část učitelů měla pouze středoškolské vzdělání nebo vysokoškolské vzdělání neučitelského typu. Ve městech byly téměř všichni učitelé základních škol kvalifikovaní. Sledované malé venkovské základní školy okresu Kutná Hora vyvíjejí určité aktivity směrem ke vzdělávání v tématech týkajících se místního venkova s využitím venkovní výuky a exkurzí do okolí obce a do místních podniků – vstupní předpoklad e) – viz Tabulka 7. a 8. Je to dobře, protože žáci těchto škol budou z větší části na venkově žít a pracovat a budou zapojeni do místních venkovských komunit.

8. Seznam použité literatury

- ABERG-BENGTSSON, L. (2009): The smaller the better? A review of research on small rural schools in Sweden. *International Journal of Educational Research*, 48, 2, 100–108. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2009.02.007>
- ALPE, Y., FAUGUET, J. L. (2008): *Sociologie de l'école rurale*. L'Harmattan, Paris.
- ALLOWAY, N., DALLEY-TRIM, L. (2009): "High and dry" in rural Australia: Obstacles to student aspirations and expectations. *Rural Society*, 19, 49–59. <https://doi.org/10.5172/rsj.351.19.1.49>
- AMCOFF, J. (2012): Do rural districts die when their schools close? Evidence from Sweden around 2000. *Educational Planning*, 20, 3, 47–60. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1208538.pdf>
- ARQUÉ, D. M., COLOM, J., BERNAD, O., GONZÁLEZ, T. T. (2018): Leadership in the rural school: Case studies. *Leadership*, 7, 1, 49–70. <http://dx.doi.org/10.17583/rise.2018.2637>
- ASSMO, P., WIHLBORG, E. (2012): Public services choices when there are no alternatives? – A paradox of new public management in rural areas. *Journal of Rural and Community Development*, 7, 2, 1–17. <https://journals.brandonu.ca/jrcd/article/view/490>
- AUTTI, O., HYRY-BEIHAMMER, E. K. (2014): School closures in rural Finnish communities. *Journal of Research in Rural Education*, 29, 2, 1–17. <https://jrre.psu.edu/sites/default/files/2019-08/29-1.pdf>
- BÆCK, U. D. K. (2010): 'We are the professionals': a study of teachers' views on parental involvement in school. *British Journal of Sociology of Education*, 31, 3, 323–335. <https://doi.org/10.1080/01425691003700565>
- BARD, J., GARDENER, C., WIELAND, R. (2006): Rural school consolidation: History, research summary, conclusions, and recommendations. *Rural Educator*, 27, 2, 40–48. <https://eric.ed.gov/?id=EJ783851>
- BAGLEY, C., HILLYARD, S. (2015): School choice in an English village: living, loyalty and leaving. *Ethnography and Education*, 10, 3, 278–292. <https://doi.org/10.1080/17457823.2015.1050686>
- BAGDONIS, J. M., HINRICHS, C. C., SCHAFFT, K. A. (2009): The emergence and framing of farm-to-school initiatives: civic engagement, health and local agriculture. *Agriculture and Human Values*, 26, 1, 107–119. <https://doi.org/10.1007/s10460-008-9173-6>
- BAJERSKI, A. (2011): *Organizacja przestrzenna i funkcjonowanie usług edukacyjnych w aglomeracji poznańskiej* (Spatial organization and functioning of educational services in the agglomeration of Poznań). Bogucki wydawnictwo Naukowe, Poznań.
- BAJERSKI, A. (2015): Erosion of the school catchment system as local policy: The case of Poznań, Poland. *KEDI Journal of Education Policy*, 12, 1, 41–60. https://www.researchgate.net/publication/279848625_Erosion_of_the_school_catchment_system_as_local_policy_The_case_of_Poznan_Poland
- BARAKAT, B. (2015): A 'recipe for depopulation'? School closures and local population decline in Saxony. *Population, Space and Place*, 21, 8, 735–753. <https://doi.org/10.1002/psp.1853>
- BARLEY, Z. A., BEESLEY, A. D. (2007): Rural school success: What can we learn. *Journal of Research in Rural Education*, 22, 1, 1–16. <https://jrre.psu.edu/sites/default/files/2019-08/22-1.pdf>
- BARTHE, A., ALPE, Y. (2018): *The rural school in France: Current research contexts and positions. Evolutions of the complex relationship between education and territories*, Hoboken, New Jersey. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01763382>
- BARTHE, A., ALPE, Y., BLANC-MAXIMIN, S. (2016): L'éducation au patrimoine, un outil pour un développement local durable, ou une instrumentalisation de l'éducation au service de la labellisation des territoires? *Revue francophone du développement durable*, 3, 34–41. <https://hal-amu.archives-ouvertes.fr/hal-02471993>
- BAUCH, P. A. (2001): School–community partnerships in rural schools: leadership, renewal, and a sense of place. *Peabody Journal of Education*, 76, 2, 204–221. https://doi.org/10.1207/S15327930pje7602_9
- BEACH, D., FROM, T., JOHANSSON, M., ÖHRN, E. (2018): Educational and spatial justice in rural and urban areas in three Nordic countries: a meta-ethnographic analysis. *Education Inquiry*, 9, 1, 4–21. <https://doi.org/10.1080/20004508.2018.1430423>
- BECKER, G. S. (1993): *Human capital: A theoretical and empirical analysis, with special reference to education*. 4. volume, Chicago University Press, Chicago.
- BEUCHERT, L., HUMLUM, M. K., NIELSEN, H. S., SMITH, N. (2018): The short-term effects of school consolidation on student achievement: Evidence of disruption? *Economics of Education Review*, 65, 31–47. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2018.05.004>
- BELL, A., SIGSWORTH, A. (1989): The small rural primary school – A matter of quality. *British Journal of Educational Studies*, 37, 3, 311–312. <https://doi.org/10.2307/3121294>
- BELL, A., SIGSWORTH, A. (1991): Small rural primary schools and community relationships. *Aspects of Education*, 44, 14–41.
- BENÁČKOVÁ, K. (2011): *Proces suburbanizace, demografický vývoj a kapacita školských zařízení v zázemí Prahy: Případová studie Mukařovska*. Suburbanizace.cz. <http://www.suburbanizace.cz/analyzy.htm> (12. 2. 2023)

- BERKES, F., ROSS, H. (2013): Community resilience: Toward an integrated approach. *Society & Natural Resources*, 26, 1, 5–20. <https://doi.org/10.1080/08941920.2012.736605>
- BERRY, C. R., WEST, M. R. (2010): Growing pains: The school consolidation movement and student outcomes. *Journal of Law, Economics, & Organization*, 26, 1, 1–29. <https://doi.org/10.1093/jleo/ewn015>
- BIDDLE, C., AZANO, A. P. (2016): Constructing and reconstructing the “rural school problem” a century of rural education research. *Review of Research in Education*, 40, 1, 298–325. <https://doi.org/10.3102%2F0091732X16667700>
- BLAUWKAMP, J., LONGO, P., ANDERSON, J. (2011): School consolidation in Nebraska: Economic efficiency vs. rural community life. *Journal of Rural Research and Policy*, 6, 1, 1–20. <https://doi.org/10.4148/ojrrp.v6i1.1309>
- BOIX-TOMÀS, R., CHAMPOLLION, P., DUARTE, A. M. (2015): Teaching and learning in rural contexts. *Sisyphus—Journal of Education*, 3, 2, 28–47. <https://doi.org/10.25749/sis.7883>
- BONDAREVSKAIA, E. V. (2002): Conception of the rural school. *Russian Education & Society*, 44, 1, 61–88. <https://doi.org/10.2753/RES1060-9393440161>
- BOURDIEU, P. (1986): The forms of capital. In: Richardson, J. (ed.): *Handbook of theory and research for the sociology of education*, Greenwood Press, New York, 241–258.
- BRANCH, G. F., HANUSHEK, E. A., RIVKIN, S. G. (2013): School leaders matter. *Education Next*, 13, 1, 62–69. <https://www.educationnext.org/school-leaders-matter/> (20.3.2023)
- BRYANT, M., GRADY, M. (1990): Community factors threatening rural school district stability. *Research in Rural Education*, 6, 3, 21–26.
- BULKOWSKA, M., CHMURZYŃSKA, K. (2011): State policy towards rural areas—targets and target implementation. *Rural Development 2011 – The opportunities and challenges for agriculture and rural development*, Proceedings, Volume 5, Book 1, Aleksandras Stulginskis University Kaunas, 84–91.
- CHRISTIAANSE, S., HAARTSEN, T. (2017): The influence of symbolic and emotional meanings of rural facilities on reactions to closure: The case of the village supermarket. *Journal of Rural Studies*, 54, 326–336. <https://doi.org/10.1016/j.jrurstud.2017.07.005>
- CEDERING, M., WIHLBORG, E. (2020): Village schools as a hub in the community – A time-geographical analysis of the closing of two rural schools in southern Sweden. *Journal of Rural Studies*, 80, 606–617. <https://doi.org/10.1016/j.jrurstud.2020.09.007>
- CICOGNANI, E., PIRINI, C., KEYES, C., JOSHANLOO, M., ROSTAMI, R., NOSRATABADI, M. (2008): Social participation, sense of community and social well being: A study on American, Italian and Iranian university students. *Social Indicators Research*, 89, 1, 97–112. <https://doi.org/10.1007/s11205-007-9222-3>
- CORBETT, M. (2007): *Learning to leave: The irony of schooling in a coastal community*. Fernwood Publishing Co., Ltd., Canada. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED455067.pdf>
- CRISTALL, F., RODGER, S., HIBBERT, K. (2020): “Where love prevails”: Student resilience and resistance in precarious spaces. In: Corbett, M., Gereluk, D. (eds.): *Rural Teacher Education*, Springer, Singapore, 155–170. https://doi.org/10.1007/978-981-15-2560-5_10
- CROSS, W. K., LEAHY, L. E., MURPHY, P. J. (1989): Teaching in a Canadian Rural School: a taste of culture shock. *Journal of Education for Teaching*, 15, 2, 87–96. <https://doi.org/10.1080/0260747890150201>
- CUERVO, H. (2016): *Understanding social justice in rural education*. Palgrave Macmillan, New York. <https://doi.org/10.1057/978-1-137-50515-6>
- ČŠI (2023): Registr inspekčních zpráv České školní inspekce. Česká školní inspekce, Praha. <https://www.csicr.cz/cz/Dokumenty/Inspekcni-zpravy> (14. 10. 2022)
- DAUGIRDAS, V., POČIŪTĖ-SEREIKIENĖ, G. (2018): Depopulation tendencies and territorial development in Lithuania. *Regional Statistics*, 8, 2, 46–68. <https://doi.org/10.15196/RS080203>
- DE HAAN, M., LEUVEN, E., OOSTERBEEK, H. (2016): School consolidation and student achievement. *Journal of Law, Economics, & Organization*, 32, 4, 816–839. <https://doi.org/10.1093/jleo/eww006>
- DESFORGES, C., ABOUCHAAR, A. (2003): *The impact of parental involvement, parental support and family education on pupil achievement and adjustment: A literature review*. Department for Education and Skills Publications, Nottingham (UK). http://good-id-in-schools.eu/sites/default/files/sof_migrated_files/sof_files/impactparentalinvolvement.pdf
- DOBIÁŠOVÁ, L. (2022): *Stabilizace venkovských základních škol s malým počtem žáků v okrese Benešov*. Bakalářská práce. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Pedagogická fakulta, katedra geografie. https://theses.cz/id/u0qpbb/Dobiasova_Lucie_-_Stabilizace_venkovskych_zakladnich_skol.pdf
- DOWLING, J. (2009): Changes and challenges: Key issues for Scottish rural schools and communities. *International Journal of Educational Research*, 48, 2, 129–139. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2009.02.005>
- DUNCAN, H. E., STOCK, M. J. (2010): Mentoring and coaching rural school leaders: What do they need? *Mentoring & tutoring: partnership in learning*, 18, 3, 293–311. <https://doi.org/10.1080/13611267.2010.492947>

- DUNCOMBE, W., YINGER, J. (2007): Does school district consolidation cut costs? *Education Finance and Policy*, 2, 4, 341–375. <https://doi.org/10.1162/edfp.2007.2.4.341>
- EDELMANOVÁ, D. (2019): *Populační vývoj a současné migrační tendence venkovských obcí Jižních Čech*. Diplomová práce, Karlova Univerzita v Praze, Přírodovědecká fakulta, Katedra sociální geografie a regionálního rozvoje. <https://dspace.cuni.cz/bitstream/handle/20.500.11956/110260/120339433.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- EDUZMĚNA (2020): Zvýšit kvalitu vzdělávání se nadační fond Eduzměna rozhodl na Kutnohorsku. Nadační fond Eduzměna, Praha. <https://www.eduzmena.cz/cs/novinky/detail/zvysit-kvalitu-vzdelavani-se-nadacni-fond-eduzmena-rozhodl-na-kutnohorsku> (27. 3. 2023).
- EDUZMĚNA (2022): Výroční zpráva Eduzměna 2021, Nadační fond Eduzměna, Praha, 79. https://www.eduzmena.cz/src/Frontend/Files/FileExtend/source/1_1655793126.pdf (21.2. 2023).
- EGELUND, N., LAUSTSEN, H. (2006): School closure: what are the consequences for the local society? *Scandinavian Journal of Educational Research*, 50, 4, 429–439. <https://doi.org/10.1080/00313830600823787>
- ELŠÍKOVÁ, V. (1996): Malá škola. *Poslední generace*, 5, 10, 14–15.
- EMMEROVÁ, K. (1999): Málotřídky v současném prostředí českého venkova. *Studia Minora Facultatis Philosophicae Universitatis Brunensis*, 47, U 3–4, 81–96. https://www.researchgate.net/profile/Katerina-Trnkova/publication/276428178_Malotridky_v_soucasnem_prostredi_ceskeho_venkova/links/5559e2ed08aeaaff3bfaaf57/Malotridky-v-soucasnem-prostredi-ceskeho-venkova.pdf
- FEREIRA, J. (2011): Primary school challenges in the rural areas of Finland, France and Portugal. *Education et sociétés*, 11, 2, 109–130. <https://doi.org/10.3917/es.028.0109>
- FLECKNOE, M. (2003): Why do parents choose small schools? A review of the literature. *Improving Schools*, 6, 3, 45–60. <https://doi.org/10.1177%2F136548020300600306>
- FOX, M. (1996): Rural school transportation as a daily constraint in students' lives. *Rural Educator*, 17, 2, 22–27.
- GALTON, M. (1993): Managing education in small primary schools. ASPE Paper No. 4. *Managing Primary Education Series*. Trentham Books Ltd., Stoke-on-Trent, England.
- GALTON, M., HARGREAVES, L. (1995): Clustering: a survival mechanism for rural schools in the United Kingdom. *Journal of Research in Rural education*, 11, 173–181.
- GARNIER, B. (2014): Territoires, identités et politiques d'éducation en France. *Carrefours de l'éducation*, 2, 127–157. <https://doi.org/10.3917/cdle.038.0127>
- GJELTEN, T. (1982): A typology of rural school settings. In: *Rural Education Seminar*. United States Department of Education, Washington, DC. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED215858.pdf>
- GREEN, G. P. (2005): Work-Based Learning in Rural America: Employer Participation in School-To-Work Programs and Apprenticeships. *Journal of Research in Rural Education*, 20, 16, 1–10. <https://jrre.psu.edu/sites/default/files/2019-08/20-16.pdf>
- GREEN, G. P. (2013): School consolidation and community development. *Great Plains Research*, 23, 2, 99–105. <http://www.jstor.org/stable/23780191>
- GRISTY, C. (2019): Journeys to school in rural places: Engaging with the troubles through assemblages. *Journal of Rural Studies*, 72, 286–292. <https://doi.org/10.1016/j.jrurstud.2019.10.016>
- GRISTY, C., KUČEROVÁ, S. R., ŠMÍD, J. (2019): Distribution, efficiency and choice: Social justice and small schools in rural areas in market oriented education systems. In: *Proceedings of the 1st International Conference of the Journal Scuola Democratica*, Cagliari, Italy. 331–333. <https://iris.uniroma1.it/retrieve/handle/11573/1432704/1536184/Proceedings%20of%20the%201st%20international%20Conference%20of%20the%20Journal%20Scuola%20Democratica.pdf#page=339>
- GUR'IANOVA, M. P. (2006): A typology of the rural schools of Russia. *Russian Education & Society*, 48, 4, 58–74. <https://doi.org/10.2753/RES1060-9393480404>
- HAARTSEN, T., VAN WISSEN, L. (2012): Causes and consequences of regional population decline for primary schools. *Tijdschrift voor economische en sociale geografie*, 103, 4, 487–496. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9663.2012.00736.x>
- HALSEY, R. J. (2011): Small schools, big future. *Australian Journal of Education*, 55, 1, 5–13. <https://doi.org/10.1177%2F000494411105500102>
- HAMMER, P.C., HUGHES, G., MCCLURE, C., REEVES, C., SALGADO, D. (2005): *Rural teacher recruitment and retention practices: A review of the research literature, national survey of rural superintendents, and case studies of programs in Virginia*. WV: Edvantia, Charleston.
- HANSEN, C. (2018): Why rural school principals leave. *The Rural Educator*, 39, 1, 41–53. <https://www.proquest.com/scholarly-journals/why-rural-principals-leave/docview/2376234908/se-2>
- HARGREAVES, L. (2009): Respect and responsibility: Review of research on small rural schools in England. *International Journal of Educational Research*, 48, 2, 117–128. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2009.02.004>

- HARGREAVES, L. (2017): Primary education in small rural schools: past, present and future. In: Maclean R. (ed.) *Life in Schools and Classrooms: Past, present and future. Education the Asia-Pacific Region: Issues, Concerns and Prospects*, 38, Springer Nature, Singapore, 223–244.
https://doi.org/10.1007/978-981-10-3654-5_14
- HARGREAVES, L., KVALSUND, R., GALTON, M. (2009): Reviews of research on rural schools and their communities in British and Nordic countries: Analytical perspectives and cultural meaning. *International Journal of Educational Research*, 48, 2, 80–88. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2009.02.001>
- HARMON, H. L., SCHAFFT, K. (2009): Rural school leadership for collaborative community development. *The Rural Educator*, 30, 3, 4–9. <https://doi.org/10.35608/ruraled.v30i3.443>
- HARRIS, C. E. (2014): Schools that Don't Close: Possible Places and Spaces for Progressive Teaching, Learning, and Research. *Alberta Journal of Educational Research*, 60, 4, 656–673.
<https://doi.org/10.11575/ajer.v60i4.55979>
- HARRISON, D. A., BUSER, H. (1995): Small schools, big ideas: Primary education in rural areas. *British Journal of Educational Studies*, 43, 4, 384–397. <https://doi.org/10.1080/00071005.1995.9974046>
- HEMMING, P. J., ROBERTS, C. (2018): Church schools, educational markets and the rural idyll. *British Journal of Sociology of Education*, 39, 4, 501–517. <https://doi.org/10.1080/01425692.2017.1351868>
- HOWLEY, C. B., HOWLEY, A. A., SHAMBLE, S. (2001): Riding the school bus: A comparison of the rural and suburban experience in five states. *Journal of Research in Rural Education*, 17, 1, 41–63.
- HOWLEY, C., JOHNSON, J., PETRIE, J. (2011): *Consolidation of schools and districts: What the research says and what it means*. National education policy center, Boulder (CO).
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED515900.pdf>
- CHAMPOLLION, P. (2015): Education and territory: A conceptual framework. *Sisyphus – Journal of Education*, 3, 2, 12–27. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=575763887002>
- ISRAEL, G. D., COLEMAN, D. L., ILVENTO, T. W. (1993): Student involvement in community needs assessment. *Community Development*, 24, 2, 249–269. <https://doi.org/10.1080/15575339309489911>
- JENKINS, K., REITANO, P. (2015): Teaching principals stories. In: Graham, L., Miller, J. (eds.): *Bush Tracks: The opportunities and challenges of rural teaching and leadership*, Sense Publishers, Rotterdam, 119–134.
- JOHANSEN, P. H., CHANDLER, T. L. (2015): Mechanisms of power in participatory rural planning. *Journal of Rural Studies*, 40, 12–20. <https://doi.org/10.1016/j.jrurstud.2015.05.006>
- KALAOJA, E., PIETARINEN, J. (2009): Small rural primary schools in Finland: A pedagogically valuable part of the school network. *International Journal of Educational Research*, 48, 2, 109–116.
<https://doi.org/10.1016/j.ijer.2009.02.003>
- KANNAPEL, P. J., DEYOUNG, A. J. (1999): The rural school problem in 1999: A review and critique of the literature. *Journal of Research in Rural Education*, 15, 2, 67–79.
https://jrre.psu.edu/sites/default/files/2019-08/15-2_4.pdf
- KARLBERG-GRANLUND, G. (2009): *Att förstå det stora i det lilla. Byskolan som pedagogik, kultur och struktur* (Understanding the great in the small: Village school as pedagogy, culture, and structure). Doctoral dissertation, Åbo Akademi (Åbo Akademi University).
<https://www.doria.fi/bitstream/handle/10024/43691/KarlbergGunilla.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- KARLBERG-GRANLUND, G. (2019): Exploring the challenge of working in a small school and community: Uncovering hidden tensions. *Journal of Rural Studies*, 72, 293–305.
<http://dx.doi.org/10.1016/J.Jrurstud.2019.10.017>
- KASSAI, Z., FARKAS, T. (2016): School closures in rural Hungary. In: Horská, E., Kapsdorferová, Z., Hallová, M. (Eds.): *The agri-food value chain: Challenges for Natural Resources Management and Society*. Conference proceedings, Slovak University of Agriculture in Nitra, 477–483.
<http://dx.doi.org/10.15414/isd2016.s7.06>
- KATANE, I. (2013): Changeable educational environment of rural school for sustainable development. In: Proceedings of the 12th International Scientific: *Conference Engineering for Rural Development*, Jelgava (Latvia), Latvia University of Life Sciences and Technologies, 616–622.
https://www.tf.llu.lv/conference/proceedings2013/Papers/114_Katane_I.pdf
- KEARNS, R. A., LEWIS N., MCCREANOR, T., WITTEN, K. (2009): “The status quo is not an option”: Community impacts of school closure in South Taranaki, New Zealand. *Journal of Rural Studies*, 25, 1, 131–140. <https://doi.org/10.1016/j.jrurstud.2008.08.002>
- KINASH, S., HOFFMAN, M. (2009): Pedagogical sustainability of a rural school and its relationship with community. *Rural Society*, 19, 3, 229–240. <https://doi.org/10.5172/rsj.19.3.229>
- KLINE, J., WHITE, S., LOCK, G. (2013): The rural practicum: Preparing a quality teacher workforce for rural and regional Australia. *Journal of Research in Rural Education*, 28, 3, 1–13. <http://jrre.psu.edu/articles/28-3.pdf>
- KŁOCZKO-GAJEWSKA, A. (2020): Long-term impact of closing rural schools on local social capital: a multiple-case study from Poland. *European Countryside*, 12, 4, 598–617. <https://doi.org/10.2478/euco-2020-0031>

- KOLBE, T., BAKER, B. D., ATCHISON, D., LEVIN, J., HARRIS, P. (2021): The additional cost of operating rural schools: Evidence from Vermont. *AERA Open*, 7. <https://doi.org/10.1177%2F2332858420988868>
- KOUTOVÁ, K. (2021): *Stabilizace venkovských základních škol s malým počtem žáků – okresy Prachatice a Český Krumlov*. Bakalářská práce. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Pedagogická fakulta, Katedra geografie. <https://theses.cz/id/p3jkj3/44807767>
- KOURILOVA, J., PELUCHA, M. (2020): Are primary schools a development and stabilisation factor of rural municipalities? A study of the differences in their importance in the Czech suburban, intermediate and peripheral countryside. *Eastern European Countryside*, 26, 1, 201–228. <http://dx.doi.org/10.12775/EEC.2020.008>
- KRAMER, C. (2019): A multilevel view of small schools: Changing systems in Baden-Württemberg and Vorarlberg. In: Jahnke, H., Kramer, C., Meusburger, P. (eds.): *Geographies of Schooling. Knowledge and Space*, vol. 14. Springer, Cham, 219–249. https://doi.org/10.1007/978-3-030-18799-6_11
- KRINEDLOVÁ, D. (2018): *Optimalizace spádových obvodů základních škol ve správních obvodech ORP Prachatice a ORP Vimperk*. Diplomová práce. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Pedagogická fakulta, katedra geografie. https://theses.cz/id/yv23al/Diplomov_prce_Krinedlov.pdf
- KROISMAYR, S. (2017): Die Nutzung aufgelassener Schulgebäude und ihre Bedeutung für die Dorfgemeinschaft. *Land-Berichte*, 20, 2, 43–58.
- KROISMAYR, S. (2019): Small school closures in rural areas—the beginning or the end of a downward spiral? Some evidence from Austria. In: Anson, J., Bartl, W., Kulczycki, A. (eds.) *Studies in the Sociology of Population*. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-94869-0_11
- KUBEŠ (2023): Community functions of schools and supports of schools in rural peripheries, rural semi-peripheries and towns. Odesláno do redakce časopisu *Journal of Rural Studies*.
- KUBEŠ, J., CHVOJKOVÁ, A. (2020): Back to peripheries based on remoteness. Human capital in the peripheral municipalities of South Bohemia. *Journal of Rural Studies*, 70, 116–124. <https://doi.org/10.1016/j.jrurstud.2020.08.04>
- KUBEŠ, J., KRAFT, S. (2011): Periferní oblasti jižních Čech a jejich sociálně populační stabilita. *Sociologický časopis/Czech Sociological Review*, 47, 4, 805–829. <https://doi.org/10.13060/00380288.2011.47.4.08>
- KUBEŠ, J., PODLEŠÁKOVÁ, N. (2021): Lidský a demografický kapitál v periferiích Plzeňského kraje. *Geografie*, 126, 1, 97–122. <https://doi.org/10.37040/geografie2021126010097>
- KUBEŠ, J., VOKROUHLÍK, T. (2019): Strategies and measures for preserving rural and increasing suburban primary schools in the district of České Budějovice, Czechia. *Geographia Cassoviensis*, 13, 1, 53–67. <https://doi.org/10.33542/GC2019-1-05>
- KUČEROVÁ, S. R., BLÁHA, J. D., PAVLASOVÁ, Z. (2015): Malé venkovské školy na trhu se základním vzděláváním. *Sociologický časopis / Czech Sociological Review*, 51, 4, 607–636. <http://dx.doi.org/10.13060/00380288.2015.51.4.209>
- KUČEROVÁ, S. R., DVOŘÁK, D., MEYER, P., BARTŮŇEK, M. (2020): Dimensions of centralization and decentralization in the rural educational landscape of post-socialist Czechia. *Journal of Rural Studies*, 74, 280–293. <https://doi.org/10.1016/j.jrurstud.2019.12.018>
- KUČEROVÁ, S., KUČERA, Z. (2009): Changes in the rural elementary school network in Czechia during the second half of the 20th century and its possible impact on rural areas. *European Countryside*, 1, 3, 125–140. <https://doi.org/10.2478/v10091/009-0011-7>
- KUČEROVÁ, S., MATTERN, T., ŠTYCH, P., KUČERA, Z. (2011): Změny dostupnosti základních škol v Česku jako faktor znevýhodnění regionů a lokalit (Changes in the accessibility of elementary schools in Czechia as a factor of disadvantage impacting regions and localities). *Geografie*, 116, 3, 300–316. <https://doi.org/10.37040/geografie2011116030300>
- KUČEROVÁ, S. R., MEYER, P., KUČERA, Z., RYBOVÁ, K., ŠMÍD, J. (2022): Venkovská základní škola: rozmanitost typů v různorodých venkovech (Rural elementary school: variability of types in a diverse countryside). *Geografie*, 127, 1, 75–98. <https://doi.org/10.37040/geografie2022127010075>
- KVALSUND, R. (2000): The transition from primary to secondary level in smaller and larger rural schools in Norway: comparing differences in context and social meaning. *International Journal of Educational Research*, 33, 401–423. [https://doi.org/10.1016/S0883-0355\(00\)00025-2](https://doi.org/10.1016/S0883-0355(00)00025-2)
- KVALSUND, R. (2009): Centralized decentralization or decentralized centralization? A review of newer Norwegian research on schools and their communities. *International Journal of Educational Research*, 48, 2, 89–99. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2009.02.006>
- LADD, H. F., FISKE, E. B. (2001): The uneven playing field of school choice: Evidence from New Zealand. *Journal of Policy Analysis and Management*, 20, 1, 43–64. [https://doi.org/10.1002/1520-6688\(200124\)20:1%3C43::AID-PAM1003%3E3.0.CO;2-4](https://doi.org/10.1002/1520-6688(200124)20:1%3C43::AID-PAM1003%3E3.0.CO;2-4)
- LEHTONEN, O. (2021): Primary school closures and population development—is school vitality an investment in the attractiveness of the (rural) communities or not? *Journal of Rural Studies*, 82, 138–147. <https://doi.org/10.1016/j.jrurstud.2021.01.011>

- LEXIKON (1965): *Statistický lexikon obcí ČSSR*. Ministerstvo vnitra v Praze, 668 s.
- LIND, T., O. STJERNSTRÖM (2015): Organizational challenges for schools in rural municipalities: Cross-national comparisons in a Nordic context. *Journal of Research in Rural Education*, 30, 6, 1–14.
<http://umu.diva-portal.org/smash/get/diva2:905290/FULLTEXT01.pdf>
- LORTIE, D. (1975): *Schoolteacher: A sociological study*. University of Chicago Press, Chicago.
- LYSON, T. (2002): What does a school mean to a community? Assessing the social and economic benefits of schools to rural villages in New York. *Journal of Research in Rural Education*, 17, 3, 131–137.
- MASKH (2018): Místní akční plán rozvoje vzdělávání v SO ORP Kutná Hora, Analytická část, Místní akční skupina Kutnohorský, Kutná Hora, 195.
https://www.lipaprovenkov.cz/e_download.php?file=data/editor/123cs_6.pdf&original=MAP_fin%C3%A1ln%C3%AD_dokument.pdf (26. 3. 2023)
- MASLV (2021a): Strategie komunitně vedeného místního rozvoje na období 2021–2027, MAS Lípa pro venkov z.s., Zbraslavice, 44.
https://www.lipaprovenkov.cz/e_download.php?file=data/editor/241cs_4.pdf&original=SCLLD%20L%C3%ADpa%20pro%20venkov_koncept%C4%8Dn%C3%AD%20C4%8D%C3%A1st.pdf (27.3.2023)
- MASLV (2021b): Strategie komunitně vedeného místního rozvoje na období 2021–2027: Socioekonomická analýza, MAS Lípa pro venkov z.s., Zbraslavice, 53.
https://www.lipaprovenkov.cz/e_download.php?file=data/editor/241cs_2.pdf&original=Socioekonomick%C3%A1%20anal%C3%BDza.pdf (27.3.2023)
- MASLV (2021c): SWOT analýza problematiky školství v SO ORP Kutná Hora na období 2021 až 2027, MAS Lípa pro venkov z.s., Zbraslavice, 16.
https://www.lipaprovenkov.cz/e_download.php?file=data/editor/241cs_1.pdf&original=SWOT%20anal%C3%BDza%2021-27.pdf
- MARTZ, D., SANDERSON, K. (2006): The economic and social contribution of the public sector to rural Saskatchewan. *Journal of Rural and Community Development*, 1, 2, 92–112.
<https://journals.brandu.ca/jrcd/article/download/44/19>
- MCHENRY-SORBER, E. (2014): The power of competing narratives: A new interpretation of rural school-community relations. *Peabody Journal of Education*, 89, 580–592.
<https://doi.org/10.1080/0161956X.2014.956520>
- MENDEL, M. (2012): Polish minischools. Microhistories of democracy and portraits of parental involvement. *International Journal about Parents in Education*, 6, 1, 69–79.
https://web.archive.org/web/20180423040336id_/http://www.ernape.net/ejournal/index.php/IJPE/article/viewFile/190/128
- MILLER, B. (1995): *The role of rural schools in community development: Policy issues and implications*. Program Report, Northwest Regional Lab., Rural Educ. Prog., Portland.
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED393617.pdf>
- MONK, D. H. (2007): Recruiting and retaining high-quality teachers in rural areas. *Future of Children*, 17, 1, 155–174. <https://www.jstor.org/stable/pdf/4150024.pdf>
- MONTGOMERY, J. (2021): *"The school is the heart of a community. When you tear the heart out, the community dies": A story of rural school closure*. Doctoral dissertation. University of Wyoming.
- MULRYAN-KYNE, C. (2007): The preparation of teachers for multigrade teaching. *Teaching and teacher education*, 23, 4, 501–514. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.12.003>
- NACHTIGAL, P. M. (1982): Rural America: Multiple realities. In: P. M. Nachtigal (ed.): *Rural education: In search of a better way*, Westview Press, Boulder, Colorado, 269–277. <https://doi.org/10.4324/9780429305047>
- NITTA, K., HOLLEY, M., WROBEL, S. (2010): A phenomenological study of rural school consolidation. *Journal of Research in Rural Education*, 25, 2, 1–19.
<https://bpb-us-e1.wpmucdn.com/sites.psu.edu/dist/b/6347/files/2014/02/25-2.pdf>
- ONCESCU, J. (2014): Creating constraints to community resiliency: The event of a rural school's closure. *Online Journal of Rural Research & Policy*, 9, 2. <https://doi.org/10.4148/1936-0487.1068>
- OUŘEDNÍČEK, M., ŠPAČKOVÁ, P., FĚTROVÁ, M. (2011): Změny sociálního prostředí a kvality života v depopulačních regionech České republiky. *Sociologický časopis/Czech Sociological Review*, 47, 4, 777–803.
<https://doi.org/10.13060/00380288.2011.47.4.07>
- OVENDEN-HOPE, T., PASSY, R. (2019): *Educational Isolation: A challenge for schools in England*. Marjon University and University of Plymouth, Plymouth, 51.
https://marjon.repository.guildhe.ac.uk/id/eprint/17357/1/Education%20Isolation%20Report_Ovenden-Hope.pdf
- PIETARINEN, J., MERILÄINEN, M. (2008): Aktivní a pasivní fáze kariéry učitele v kontextu málotřídní školy (Active and passive – stages in the careers of teachers in the context of small rural schools). *Studia paedagogica*, 13, 65–84. <http://hdl.handle.net/11222.digilib/104721>

- PISKÁČKOVÁ, Z. (2010): Budoucí kapacity základního školství na úrovni obce v suburbánním pásu Prahy. Případová studie obce Šestajovice. Suburbanizace.cz. <http://www.suburbanizace.cz/analyzy.htm> (12.2. 2023)
- POPA, S., ACEDO, C. (2006): Redefining professionalism: Romanian secondary education teachers and the private tutoring system. *International Journal of Educational Development*, 26, 1, 98–110. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2005.07.019>
- PRESTON, J. P. BARNES, K. E. R. (2017): Successful leadership in rural schools: Cultivating collaboration. *Rural Educator*, 38, 1, 6–15. <https://doi.org/10.35608/ruraled.v38i1.231>
- PRŮCHA, J. (2001): *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. Portál, Praha.
- PUTNAM, R. D. (1995): Bowling alone: America's declining social capital. *Journal of Democracy*, 6, 1, 65–78. <http://dx.doi.org/10.1353/jod.1995.0002>
- PUTNAM, R. D. (2000): *Bowling alone: The collapse and revival of American community*. Simon and Schuster, New York.
- RAGGL, A. (2015): Teaching and learning in small rural primary schools in Austria and Switzerland – opportunities and challenges from teachers' and students' perspectives. *International Journal of Educational Research*, 74, 127–135. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2015.09.007>
- RAGGL, A. (2019): Small rural schools in Austria: potentials and challenges. In Jahnke, H., Kramer, C., Meusburger, P., (eds): *Geographies of Schooling*, Springer. 251–263 <https://doi.org/10.1007/978-3-030-18799-6>
- RANSON, S., FARRELL, C., PEIM, N., SMITH, P. (2005): Does governance matter for school improvement? *School effectiveness and school improvement*, 16, 3, 305–325. <https://doi.org/10.1080/09243450500114108>
- RIBCHESTER, C., EDWARDS, B. (1999): The centre and the local: policy and practice in rural education provision. *Journal of Rural Studies*, 15, 1, 49–63. [https://doi.org/10.1016/S0743-0167\(98\)00048-5](https://doi.org/10.1016/S0743-0167(98)00048-5)
- RIEUTORT, L. (2012): Du rural aux nouvelles ruralités (From rural to new ruralities). *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 59, 43–52. <https://doi.org/10.4000/ries.2267>
- RICHMOND, J. (1992): The concept of the 'small secondary school'. *Educational Studies*, 18, 3, 267–275. <https://doi.org/10.1080/0305569920180302>
- ROSS, N. J. (2007): 'My journey to school...': Foregrounding the meaning of school journeys and children's engagements and interactions in their everyday localities. *Children's Geographies*, 5, 4, 373–391. <https://doi.org/10.1080/14733280701631833>
- RUNDEL, C., SALEMINK, K. (2021): Bridging digital inequalities in rural schools in Germany: A geographical lottery? *Education Sciences*, 11, 4, 181. <https://doi.org/10.3390/educsci11040181>
- SAMBERG, L., SHEERAN, M. (2000): Community school models. Coalition for community schools, c/o Institute for Educational Leadership, Washington, DC. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED466996.pdf>
- SELL, R. S., LEISTRITZ, F. L., THOMPSON, J. M. (1996): Socio-economic impacts of school consolidation on host and vacated communities. *Agricultural Economics Research Report*, 347, Fargo, North Dakota State University, 61. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED423100.pdf>
- SCHAFFT, K., A. (2016): Rural education as rural development: understanding the rural school–community well-being linkage in a 21st-Century policy context. *Peabody Journal of Education*, 91, 2, 137–154. <https://doi.org/10.1080/0161956X.2016.1151734>
- SCHUMAN, A. L. (2010): *Rural high school principals: Leadership in rural education*. Doctoral dissertation. Temple University, Philadelphia, PA. https://scholarshare.temple.edu/bitstream/handle/20.500.12613/2386/Shuman_temple_0225E_10301.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- SIGSWORTH, A., SOLSTAD, K. J., eds. (2005): *Small rural schools: A small inquiry*. Hogskolen I Nesnas skriftserie Nr. 64., Nesna University College, Cornwall, England. <https://nordopen.nord.no/nord-xmlui/bitstream/handle/11250/145678/64.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- SINAGATULLIN, I. M. (2001): Expectant times: rural education in Russia. *Educational Review*, 53, 1, 37–45. <https://doi.org/10.1080/00131910120033637>
- SLEE, B., MILLER, D. (2015): School closures as a driver of rural decline in Scotland: A problem in pursuit of some evidence? *Scottish Geographical Journal*, 131, 2, 78–97. <https://doi.org/10.1080/14702541.2014.988288>
- SMITH, D. P., HIGLEY, R. (2012): Circuits of education, rural gentrification, and family migration from the global city. *Journal of Rural Studies*, 28, 1, 49–55. <https://doi.org/10.1016/j.jrurstud.2011.08.001>
- SMOCRCA (2015): Strategie území správního obvodu ORP Čáslav v oblasti předškolní výchovy a základního školství, sociálních služeb, odpadového hospodářství a servisu samosprávám v území s podporou zaměstnanosti 2015 až 2024, Svaz měst a obcí České republiky, Praha, 364.

- https://www.caslavsko.com/e_download.php?file=data/editor/60cs_1.pdf&original=beznazvu.pdf (21. 2. 2023).
- SMOCRKH (2015): Strategie území správního obvodu ORP Kutná Hora v oblasti předškolní výchovy a základního školství, sociálních služeb, odpadového hospodářství a rekreace a cestovního ruchu, Svaz měst a obcí České republiky, Praha, 276.
http://mapkutnohorskocze.cz/wp-content/uploads/2018/10/SD_Kutna_Hora.pdf (21.2.2023).
- SOLSTAD, K. J. (1997): Equity at risk: planned educational change in Norway: pitfalls and progress. Scandinavian University Press, Oslo.
- SOLSTAD, K. J. (2009): The impact of globalisation on small communities and small schools in Europe. In: T. Lyons, J.Y. Choi, G. McPhan (eds.): *International Symposium for Innovation in Rural Education: Innovation for Equity in Rural Education*, Symposium Proceedings, University of New England, Australia 45–57. https://www.researchgate.net/profile/Moyra-Keane/publication/241698412_Education_relevance_and_rural_development/links/00b7d52df5ca56c35b000000/Education-relevance-and-rural-development.pdf#page=65
- SOLSTAD, K. J., ANDREWS, T. (2020): From rural to urban to rural to global: 300 years of compulsory schooling in rural Norway. *Journal of Rural Studies*, 74, 294–303.
<https://doi.org/10.1016/j.jrurstud.2019.10.034>
- SØRENSEN, J. F. L., SVENDSEN, G. L. H., JENSEN, P. S., SCHMIDT, T. D. (2021): Do rural school closures lead to local population decline? *Journal of Rural Studies*, 87, 226–235.
<https://doi.org/10.1016/j.jrurstud.2021.09.016>
- SPEARS, J. D., COMBS, L. R., BAILEY, G. (1990): *Accommodating change and diversity: Linking rural schools to communities. A report of the Ford Western Taskforce*. Kansas State Univ. Rural Clearinghouse for Education and Development. Manhattan. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED328392.pdf>
- STELMACH, B. (2020): Rural, secondary school parents discourses about feeling in community in their children's schools: Insights to shape teachers' and principals' questions. In: Corbett, M., Gereluk, D. (eds.): *Rural Teacher Education*, Springer, Singapore, 203–224. https://doi.org/10.1007/978-981-15-2560-5_10
- STRAKOVÁ, J., SIMONOVÁ, J. (2015): Výběr základní školy v ČR a faktory, které jej ovlivňují (Primary school choice in the Czech Republic and related factors). *Sociologický časopis/Czech Sociological Review*, 51, 4, 587–606. <http://dx.doi.org/10.13060/00380288.2015.51.4.208>
- STRODE, I., VANAGS, A., STRAZDINA, R., DIRVEIKS, J., DOMBROVSKA, H., PAKALNA, D., PABERZA, K. (2012): *Economic value and impact of public libraries in Latvia: Study report*. Latvia: publiskas Bibliotekas Attistibai, Latvia. <https://culturelablv.files.wordpress.com/2009/04/economic-value-and-impact-of-public-libraries-in-latvia.pdf>
- SULLIVAN, K., MCCONNEY, A., PERRY, L. B. (2018): A comparison of rural educational disadvantage in Australia, Canada, and New Zealand using OECD's PISA. *Sage Open*, 8, 4.
<https://doi.org/10.1177/2158244018805791>
- SUPULE, I. (2019): Community school model: Is it an alternative for school closures in rural territories? *Eastern European Countryside*, 25, 1, 171–194. <http://dx.doi.org/10.12775/EEC.2019.007>
- SURFACE, J. (2011): Assessing the impact of twenty-first century rural school consolidation. *International Journal of Educational Leadership Preparation*, 6, 2, 1–13. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ973831.pdf>
- SURFACE, J. L., THEOBALD, P. (2014): The rural school leadership dilemma. *Peabody Journal of Education*, 89, 5, 570–579. <https://doi.org/10.1080/0161956X.2014.955753>
- THORPE, R., WILLIAMS, I. (2002): What makes small schools' federations work? An examination of six instances of small school federation in Wales. *Wales Journal of Education*, 11, 2, 3–25.
<http://dx.doi.org/10.16922/wje.11.2.2>
- TIEKEN, M. C., AULDRIDGE-REVELES, T. R. (2019): Rethinking the school closure research: School closure as spatial injustice. *Review of Educational Research*, 89, 6, 917–953.
<https://doi.org/10.3102%2F0034654319877151>
- TRNKOVÁ, K. (2003): Žák na málotřídní škole: témata zahraničního výzkumu. In: XI. konference ČAPV, Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, Brno.
<http://www.nasepodkonice.sk/wp-content/uploads/2013/01/%C5%BEiak-na-m%C3%A1lotriedke.pdf>
- TRNKOVÁ, K. (2006): Vývoj málotřídních škol v druhé polovině 20. století. *Studia paedagogica*, 54, 11, 133–144. <https://journals.phil.muni.cz/studia-paedagogica/article/download/18879/14935>
- TRNKOVÁ, K. (2009): Rural Schools: Wrinklers for Mayors? *European Countryside*, 1, 105–112.
<https://doi.org/10.2478/v10091/009-0009-1>
- TRNKOVÁ, K., CHALOUPKOVÁ, L., KNOTOVÁ, D. (2009): Pedagogičtí pracovníci na málotřídkách – izolovaní a nekvalifikovaní? *Studia paedagogica*, 14, 2, 51–68. <https://journals.phil.muni.cz/studia-paedagogica/article/view/18690>
- TRUSCOTT, D. M., TRUSCOTT, S. D. (2005): Differing circumstances, shared challenges: Finding common ground between urban and rural schools. *Phi Delta Kappan*, 87, 2, 123–130.

<https://doi.org/10.1177/003172170508700208>

- TŪNA, A. (2014): *Development of the school as multifunctional community resource in Latvia: opportunities and challenges. Society. Integration. Education*, Proceeding of the International Scientifical Conference, Rezekne Academy of Technologies, Latvia. <https://doi.org/10.17770/sie2014vol1.759>
- VALACHOVÁ, P. (2005): Málotřídňí školy – minulost a současnost. *Učitelské noviny*, 108, 10, 16–17.
- VLTA VSKÁ, I. (2020): Optimalizace spádových regionů základních škol v SOORP Příbram. Bakalářská práce. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Pedagogická fakulta, katedra geografie. https://theses.cz/id/orfqtm/BP_Vltavska.pdf
- VOLF, D. (2021): Optimalizace územního uspořádání základních škol v okrese Kutná Hora. Bakalářská práce. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Pedagogická fakulta, katedra geografie. https://theses.cz/id/c776yt/Bakalarska_prace_Volf.pdf
- WALKER, M., CLARK, G. (2010): Parental choice and the rural primary school: Lifestyle, locality and loyalty. *Journal of Rural Studies*, 26, 3, 241–249. <https://doi.org/10.1016/j.jrurstud.2009.12.002>
- WHITE, S. (2008). Placing teachers? Sustaining rural schooling through place-consciousness in teacher education. *Journal of Research in Rural Education*, 23, 7, 1–11. <https://bpb-us-e1.wpmucdn.com/sites.psu.edu/dist/b/6347/files/2014/02/23-7.pdf>
- WILLIAMS, R. J. (1998): *The future of primary education in Ceredigion: A consultative document.*, Cyngor Sir Ceredigion County Council, Aberystwyth.
- WILSON, V. (2007): *Leadership in small Scottish primary schools. Scottish Government Social Research 2007.* Education IAS, Edinburgh. <https://dera.ioe.ac.uk/7212/1/0052753.pdf>
- WITTEN, K., MCCREANOR, T., KEARNS, R., RAMASUBRAMANIAN, L. (2001): The impacts of a school closure on neighbourhood social cohesion: narratives from Invercargill, New Zealand. *Health & Place*, 7, 307–317. [https://doi.org/10.1016/S1353-8292\(01\)00023-5](https://doi.org/10.1016/S1353-8292(01)00023-5)
- WOODS, M. (2005): *Rural geography: Processes, responses and experiences in rural restructuring.* Sage, London.
- YOUNG, H. L. (2016): *The small rural school and community relations in Scotland, 1872–2000: an interdisciplinary history* (doctoral theses). University of Stirling (UK). <https://dspace.stir.ac.uk/bitstream/1893/24372/1/FINAL%20THESIS%20HLY%20Oct%202016.pdf>
- ZORMANOVÁ, L. (2015): Problematika málotřídňích škol, *Metodický portál*, <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/19727/PROBLEMATIKA-ALOTRIDNICHSKOL.html> (10.1.2023).

9. Seznam příloh diplomové práce

Tabulka 1. Tematická strukturace literatury věnované záchraně, stabilizaci, fungování a rozvoji venkovských škol uplatněná v diplomové práci

Tabulka 2. Dotazník řízeného rozhovoru s představitelem (ředitelem) základní školy

Tabulka 3. Dotazník řízeného rozhovoru se starostou obce se základní školou

Tabulka 4. Počty a podíly publikací o venkovském školství v jednotlivých zemích zahrnutých do DP

Tabulka 5. Názvy časopisů s počty a podíly článků věnovaných venkovskému školství zahrnutých do diplomové práce

Tabulka 6. Základní charakteristiky typů modelových venkovských základních škol v okresech Kutná Hora, Prachatice a Český Krumlov (2022)

Tabulka 7. Komunitní funkce typů modelových venkovských základních škol v okresech Kutná Hora, Prachatice a Český Krumlov (2022)

Tabulka 8. Podpora škol obcemi a komunitami podle typů modelových venkovských základních škol v okresech Kutná Hora, Prachatice a Český Krumlov (2022)

Obr. 1. SWOT analýza problematiky školství v SO ORP Kutná Hora na období 2015 až 2024

Obr. 2. SWOT analýza problematiky školství v SO ORP Kutná Hora na období 2021 až 2027

Obr. 3. Mapa okresu Kutná Hora s vyznačením základních škol a jejich spádových území na 1. stupni

10. Fotografická příloha



Foto 1. Úplná malá venkovská Základní škola a Mateřská škola Suchdol (okres Kutná Hora)

<https://mapy.cz/zakladni?pano=1&q=z%C5%A1%20suchdol%20k%C3%A1%20hora&source=firm&id=359526&pid=87818459&newest=1&yaw=4.800&fov=1.257&x=15.1665338&y=49.9521557&ds=2&z=19&base=ophoto> (Mapy.cz, 9.9.2022)



Foto 2. Úplná malá venkovská Základní škola a Mateřská škola Kácov (okres Kutná Hora)

<https://mapy.cz/zakladni?pano=1&q=z%C5%A1%20k%C3%A1voc&source=firm&id=357572&pid=90575336&newest=1&yaw=1.069&fov=1.218&pitch=-0.106&x=15.0285112&y=49.7804481&ds=2&z=19&base=ophoto> (Mapy.cz, 13.10.2022)



Foto 3. Úplná malá venkovská Základní škola a Mateřská škola Žleby (okres Kutná Hora)

<https://mapy.cz/zakladni?pano=1&q=z%C5%A1%20%C5%BEleby&source=firm&id=360321&pid=90645460&newest=1&yaw=1.890&fov=1.571&pitch=-0.298&x=15.4875878&y=49.8896985&ds=2&z=18&base=ophoto> (Mapy.cz, 3.10.2022)



Foto 4. Úplná malá venkovská Základní škola a Mateřská škola Chvalšiny (okres Český Krumlov)

<https://mapy.cz/zakladni?pano=1&q=z%C5%A1%20chval%C5%A1iny&source=firm&id=357423&pid=79905217&newest=1&yaw=4.711&fov=1.571&pitch=-0.109&x=14.2142890&y=48.8569090&ds=2&z=17&base=ophoto> (Mapy.cz, 22.4.2022)



Foto 5. Úplná malá venkovská Základní škola a Mateřská škola Malonty (okres Český Krumlov)

<https://mapy.cz/zakladni?pano=1&q=z%C5%A1%20malonty&source=firm&id=358174&pid=81596467&newest=1&yaw=5.908&fov=1.257&pitch=-0.199&x=14.5785196&y=48.6863615&ds=2&z=17&base=ophoto> (Mapy.cz, 5.6.2022)



Foto 6. Úplná malá venkovská Základní škola a Mateřská škola Benešov nad Černou (okres Český Krumlov)

<https://mapy.cz/zakladni?pano=1&q=z%C5%A0%20Bene%C5%A1ov%20nad%20%C4%8Cernou&source=firm&id=339692&pid=81605617&newest=1&yaw=2.948&fov=1.571&pitch=-0.005&x=14.6235718&y=48.7288382&ds=1&z=18&base=ophoto> (Mapy.cz, 5.6.2022)



Foto 7. Neúplná větší venkovská Základní škola a Mateřská škola Červené Janovice (okres Kutná Hora)

<https://mapy.cz/zakladni?pano=1&q=Z%C5%A0%20%C4%8Derven%C3%A9%20janovice&source=pubt&id=15284460&pid=87623315&newest=1&yaw=6.131&fov=1.306&pitch=-0.026&x=15.2592037&y=49.8357972&ds=2&z=17&base=ophoto> (Mapy.cz, 20.9.2022)



Foto 8. Neúplná větší venkovská Základní škola a Mateřská škola Vlkaneč (okres Kutná Hora)

<https://mapy.cz/zakladni?pano=1&q=Z%C5%A0%20vlkane%C4%8D&source=firm&id=360058&pid=90592943&newest=1&yaw=1.196&fov=1.020&pitch=-0.134&x=15.4031007&y=49.8058910&ds=2&z=17&base=ophoto> (Mapy.cz, 6.10.2022)



Foto 9. Neúplná větší venkovská Základní škola Zábоří nad Labem (okres Kutná Hora)

<https://mapy.cz/zakladni?pano=1&q=Z%C5%A0%20z%C3%A1bo%C5%99%C3%AD%20nad%20labem&source=firm&id=360146&pid=90676638&newest=1&yaw=4.730&fov=1.571&pitch=-0.285&x=15.3501724&y=50.0253627&ds=2&z=17&base=ophoto> (Mapy.cz, 29.9.2022)



Foto 10. Neúplná větší venkovská Základní škola a Mateřská škola Dolní Dvořiště (okres Český Krumlov)

<https://mapy.cz/zakladni?pano=1&q=Z%C5%A0%20doln%C3%AD%20dvo%C5%99i%C5%A1t%C4%9B&source=firm&id=356884&pid=81592338&newest=1&yaw=5.467&fov=1.571&pitch=-0.115&x=14.4480663&y=48.6573667&ds=2&z=17&base=ophoto> (Mapy.cz, 5.6.2022)



Foto 11. Neúplná větší venkovská Základní škola a Mateřská škola Přídolí (okres Český Krumlov)

<https://mapy.cz/zakladni?pano=1&q=Z%C5%A0%20p%C5%99%C3%ADdol%C3%AD&source=firm&id=356763&pid=81541969&newest=1&yaw=5.125&fov=1.257&pitch=-0.122&x=14.3508810&y=48.7832920&ds=2&z=17&base=ophoto> (Mapy.cz, 11.3.2022)



Foto 12. Neúplná větší venkovská Základní škola a Mateřská škola Borová Lada (okres Prachatice)

<https://mapy.cz/zakladni?pano=1&q=Z%C5%A0%20borov%C3%A1%20lada&source=firm&id=364694&pid=82797291&newest=1&yaw=0.626&fov=1.570&pitch=-0.116&x=13.6688968&y=48.9874513&ds=2&z=17&base=ophoto> (Mapy.cz, 27.6.2022)



Foto 13. Neúplná menší venkovská Základní škola a Mateřská škola Zbýšov (okres Kutná Hora)

<https://mapy.cz/zakladni?pano=1&q=Z%C5%A0%20zb%C3%BD%C5%A1ov%20kutn%C3%A1%20hora&source=firm&id=360192&pid=87635227&newest=1&yaw=0.940&fov=1.257&pitch=-0.127&x=15.3540992&y=49.8138170&ds=2&z=17&base=ophoto>
(Mapy.cz, 20.9.2022)



Foto 14. Neúplná menší venkovská Základní škola a Mateřská škola Bílé Podolí (okres Kutná Hora)

<https://mapy.cz/zakladni?pano=1&q=Z%C5%A0%20b%C3%ADl%C3%A9%20podol%C3%AD%20kutn%C3%A1%20hora&source=firm&id=356348&pid=90729128&newest=1&yaw=2.926&fov=1.020&pitch=-0.095&x=15.4906147&y=49.9560074&ds=2&z=17&base=ophoto>
(Mapy.cz, 4.10.2022)



Foto 15. Neúplná menší venkovská Základní škola a Mateřská škola Vlastějovice (okres Kutná Hora)

<https://mapy.cz/zakladni?pano=1&q=Z%C5%A0%20vlast%C4%9Bjovice&source=firm&id=360050&pid=90667560&newest=1&yaw=3.380&fov=1.571&pitch=-0.139&x=15.1726196&y=49.7311752&ds=2&z=17&base=ophoto> (Mapy.cz, 18.10.2022)



Foto 16. Neúplná menší venk. Základní škola a Mateřská škola Rožmitál na Šumavě (okres Český Krumlov)

<https://mapy.cz/zakladni?pano=1&q=Z%C5%A0%20a%20M%C5%A0%20Ro%C5%BEmit%C3%A1l%20na%20C5%A0umav%C4%9B%2C%20okres%20C4%8Cesk%C3%BD%20Krumlov&source=firm&id=359227&pid=81695363&newest=1&yaw=4.376&fov=1.388&pitch=-0.130&x=14.3889764&y=48.7003027&ds=1&z=17&base=ophoto> (Mapy.cz, 5.5.2022)



Foto 17. Původní – neúplná menší venkov. Základní škola a Mateřská škola Bujanov (okres Český Krumlov)

<https://mapy.cz/zakladni?pano=1&q=Bujanov&source=muni&id=643&pid=81590726&newest=1&yaw=1.431&fov=1.571&pitch=-0.053&x=14.4322457&y=48.7013710&ds=2&z=17&base=ophoto> (Mapy.cz, 5.6.2022)



Foto 18. Neúplná menší venkovská Základní škola a Mateřská škola Horní Vltavice (okres Prachatice)

<https://mapy.cz/zakladni?pano=1&q=z%C5%A1%20Hom%C3%AD%20Vltavice&source=firm&id=357196&pid=82634141&newest=1&yaw=5.705&fov=0.663&pitch=-0.193&x=13.7584736&y=48.9547414&ds=2&z=17&base=ophoto> (Mapy.cz, 23.6.2022)



Foto 19. V učitelských sborech venkovských základních škol v Česku silně převažují ženy

https://www.horni-blatna.cz/modules/tableadmin2/external/imageext_new.php?modal=true&image=WG9%2BY3N%2Bc2tlbm92YXQwMDAzXzMuanBnfmndhbGVyaWV%2Bb2JyYXpla19jb3VudGVyfyUxNTF%2BZ2FsZXJpZX4xfjE0NH5vWQ%3D%3D&width=1024&height=708

(Město Horní Blatná, staženo 11.4.2023)



Foto 20. Venkovské základní školy v Česku mívají více asistentů pedagoga než městské základní školy

<https://ct24.ceskatelevize.cz/domaci/2823791-skolam-po-zapisech-stale-chybi-asistenti-nemaji-pro-ne-ani-penize-ani-smlouvy>
(Frank Molter, staženo 11.4.2023)

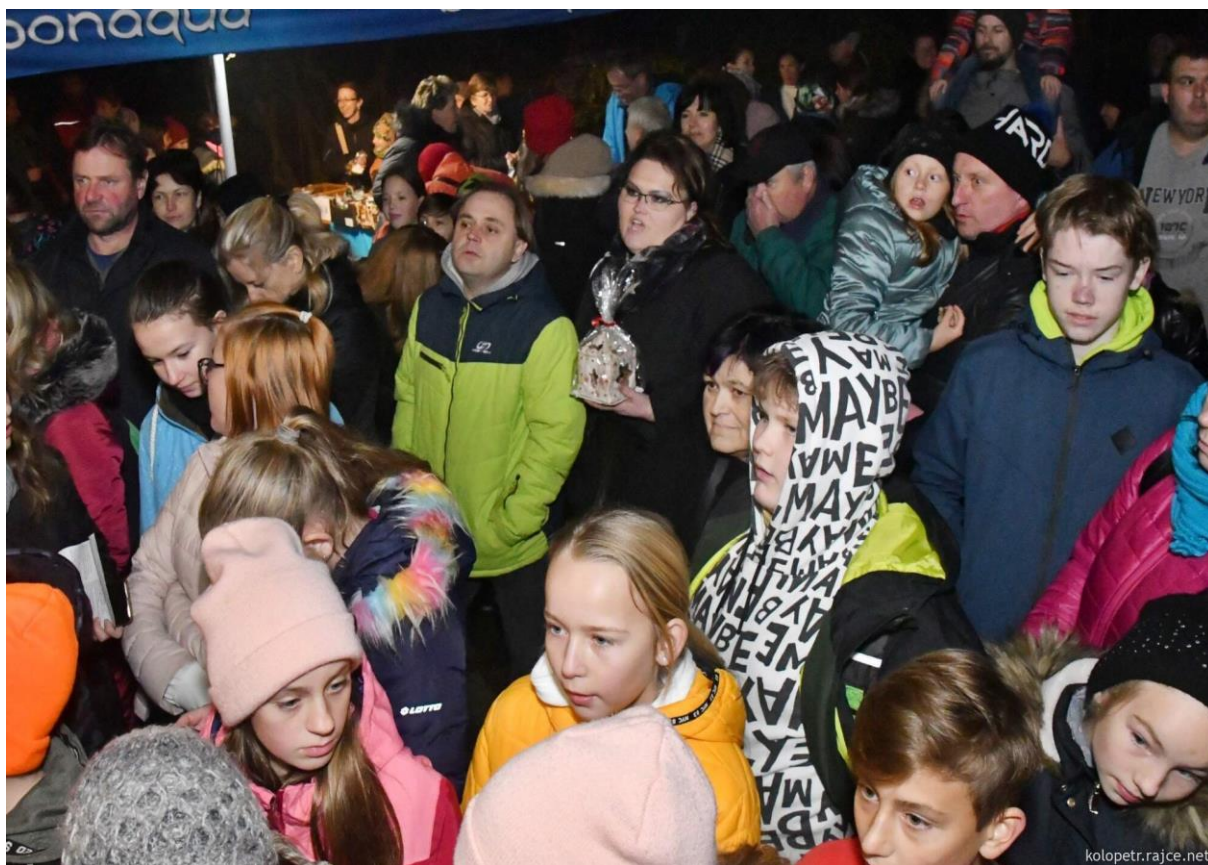


Foto 21. Vánoční trhy před základní školou v Kácově v roce 2022 s hojnou účastí místní veřejnosti

https://kolopetr.rajce.idnes.cz/Kacov_2022_-_skolni_vanocni_strom_a_skolni_trhy/1569789468 (Petr Křen, staženo 11.4.2023)



Foto 22. Žáci venkovské základní školy v Kácově zpívají vánoční koledy před místními obyvateli

https://kolopetr.rajce.idnes.cz/Kacov_2022_-_skolni_vanocni_strom_a_skolni_trhy/1569789243 (Petr Křen, staženo 11.4.2023)



Foto 23. Představení pohádky pro žáky a obyvatele Žlebů připravené žáky a učiteli dramatického kroužku místní venkovské základní školy

<https://server.skolazleby.cz/fotogalerie/iframe.php?FolderID=L1rDoWtsYWRuw60gxaFrb2xhLzIwMTgtMjAxOS9EUkFNQVRJQ0vDnSBLUk9Vxb1FSy9TdMFOYnkgxI1cnRpY2UgRnJpZG9sw61ueSA3LiAxMi4gMjAxOA> (ZŠ Žleby, staženo 11.4.2023)



Foto 24. Obyvatelé Žlebů sledují představení připravené žáky a učiteli dramatického kroužku místní venkovské základní školy

<https://server.skolazleby.cz/fotogalerie/iframe.php?FolderID=L1rDoWtsYWRuw60gxaFrb2xhLzIwMTgtMjAxOS9EUkFNQVRJQ0vDnSBLUk9Vxb1FSy9TdMFOYnkgxI1cnRpY2UgRnJpZG9sw61ueSA3LiAxMi4gMjAxOA> (ZŠ Žleby, staženo 11.4.2023)



Foto 25. Vystoupení žáků malé venkovské základní školy ve Vlkaneči na vánoční besídce uvnitř školy
<https://www.zsmsvilkaneec.cz/skolni-rok-20222023/vanocni-besidka-18-12-2022> (ZŠ Vlkaneč, staženo 11.4.2023)



Foto 26. Na venkově většinou došlo k organizačnímu propojení základní a mateřské školy z důvodů organizačních a z důvodu úspory nákladů

<https://mapy.cz/zakladni?pano=1&q=Z%C5%A0%20a%20M%C5%A0%20Ro%C5%BEmit%C3%A1l%20na%20C5%A0umav%C4%9B%2C%20okres%20C4%8Cesk%C3%BD%20Krumlov&source=firm&id=359227&pid=81695633&newest=1&yaw=4.701&fov=0.477&pitch=-0.037&x=14.3888872&y=48.7002590&ds=1&z=17&base=ophoto> (Mapy.cz, staženo 11.4.2023)



Foto 27. Důležitou součástí výuky na venkovských základních školách by měly být aktivní exkurze do spolkových a dalších zařízení v obci

<https://www.skolabystrice.cz/navsteva-hasicke-zbrojnice> (ZŠ Bystřice pod Lopeníkem, staženo 11.4.2023)



Foto 28. Třídní schůzky rozvíjejí vztah mezi základní školou a rodiči žáků školy

https://zapojevsechny.cz/user_files/tridni%20schuzky/rodicovska_schuzka_ZS_Machovo_namesti.jpg?1582125138621 (NPI ČR, staženo 11.4.2023)



Foto 29. Důležitou součástí výuky na venkovských základních školách je venkovní výuka s praktickými ukázkami

<https://www.zszbysov.cz/zakladni-skola/fotogalerie/2022-2023-1/zari-a-rijen-ve-skolni-druzine-174cs.html#&gid=1&pid=6>
(ZŠ Zbýšov, staženo 11.4.2023)



Foto 30. Důležitou součástí výuky na základních školách je venkovní výuka s praktickými ukázkami

https://www.zsbites.cz/images/stories/Menu/Uvod/Projekty/thumbnails/thumb_048.jpg (ZŠ Velká Bíteš, staženo 11.4.2023)



Foto 31. Tělocvična venkovské školy často bývá jediným místem pro cvičení v rámci místních spolků
https://www.ludgerovice.cz/evt_image.php?img=6110 (obec Ludgeřovice, staženo 11.4.2023)



Foto 32. Větší rekonstrukce venkovské základní školy bývá velkým zásahem do rozpočtu venkovské obce
<https://www.skolarecice.cz/2019-2020/oprava-fasady-skoly/#> (ZŠ Řečice, staženo 11.4.2023)



Foto 33. Žáci venkovské základní školy pomáhají při obnově lesa

<https://www.striteznl.cz/image.php?nid=6075&oid=3710388&width=616> (obec Střítež nad Ludinou, staženo 11.4.2023)



Foto 34. Venkovní vyučování žáků základní školy zajišťované mysliveckým sdružením

<https://www.zsaleska-bilina.cz/storage/photo/?id=31100> (ZŠ Bílina, staženo 11.4.2023)