



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

**Záchrana, stabilizace a rozvoj malých
venkovských základních škol v Česku a Evropě**

Vypracovala: Bc. Kateřina Koutová

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

České Budějovice 2023

Prohlašuji, že svoji diplomovou práci jsem vypracovala samostatně pouze s použitím literatury uvedené v seznamu citované literatury.

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 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.

Datum:

Podpis studenta:

Poděkování

Ráda bych poděkovala panu doc. RNDr. Janu Kubešovi, CSc. za inspiraci, ochotu, trpělivost a čas, který mi poskytl při vedení a dokončování mé diplomové práce. Chtěla bych také poděkovat svým kolegům za pomoc při získávání dat a informací a tvorbě mapy, zejména kolegovi Bc. Dominiku Volfovi. Ráda bych také poděkovala všem účastníkům dotazování za jejich čas a ochotu.

Bibliografická identifikace:

Název bakalářské práce: Záchrana, stabilizace a rozvoj malých venkovských základních škol v
Česku a Evropě

Pracoviště: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Pedagogická fakulta, Katedra
geografie

Autorka: Bc. Kateřina Koutová

Studijní program: Učitelství pro 2. stupeň základních škol

Studijní obor: Pedagogicko-psychologický základ a předměty učitelské propedeutiky
Učitelství pro 2. stupeň základních škol se specializací výchova k občanství
Učitelství pro 2. stupeň základních škol se specializací zeměpis

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

Rok obhajoby: 2023

KOUTOVÁ, K. (2023): Záchrana, stabilizace a rozvoj malých venkovských základních škol v Česku a Evropě. Diplomová práce. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Pedagogická fakulta, katedra geografie, 69 s.

Anotace:

Venkovské školy zajišťující primární, případně i nižší sekundární vzdělávání v posledních několika desetiletích většinou ztrácely žáky díky depopulaci venkova a snižující se porodnosti. To se týká jak škol v České republice, tak i v dalších evropských zemích. Nejhorší situace bývá ve venkovských periferiích, kde mnoho škol zaniklo. Problematikou stabilizace venkovského školství se zabývali především autoři ze severozápadní Evropy a z USA. Cílem diplomové práce je vytvořit sadu opatření k záchraně, stabilizaci a rozvoji malých venkovských základních škol v Česku na základě vyhodnocení odborné literatury a na základě dotazování představitelů vybraných základních škol a příslušných obcí v řešeném území okresů Prachatice a Český Krumlov. Zkoumané základní školy jsou rozděleny do osmi typů – na úplné ve městech, úplné v semiperiferních malých městech, úplné v semiperiferních vesnicích, úplné v periferních malých městech, úplné v periferních vesnicích, neúplné v suburbiích, neúplné v semiperiferních vesnicích a neúplné v periferních vesnicích. Hodnocená literatura je uspořádána do pěti tematických celků, odpovědi ředitelů škol a starostů do tří bloků indikátorů – základní indikátory, komunitně funkční indikátory základních škol a indikátory podpory základních škol ze strany obcí a komunit. Hlavním výstupem diplomové práce je výše uvedená sada opatření.

Klíčová slova:

Venkovské školství, uzavírání škol, komunitní škola, záchrana škol, periférie, základní školy

KOUTOVÁ. K. (2023): Rescue, stabilization and development of small rural elementary schools in the Czechia and Europe. Diploma thesis. University of South Bohemia in České Budějovice, Faculty of Education, Department of Geography, 69 p.

Annotation:

Rural schools providing primary and lower secondary education have lost pupils in the last few decades. It has been mostly due to rural depopulation and natality. This applies to schools in the Czech Republic as well as in other European countries. The worst situation is in the rural peripheries, where many schools extincted. The issue of stabilization of rural education was mainly followed up by authors from northwestern Europe and the USA. The aim of the thesis is to create a set of measures to rescue, stabilize and develop small rural elementary schools in the Czech Republic. This is based on the evaluation of professional literature and on interviewing the representatives of selected elementary schools and the relevant municipalities in the case study area of the Prachatice and Český Krumlov districts. The examined primary schools are divided into eight types – complete in cities, complete in semi-peripheral small towns, complete in semi-peripheral villages, complete in peripheral small towns, complete in peripheral villages, incomplete in suburbia, incomplete in semi-peripheral villages and incomplete in peripheral villages. The evaluated literature is organized into five thematic groups, the responses of school headmasters and mayors into three blocks of indicators – basic indicators, community-functional indicators of primary schools and indicators of support of primary schools by municipalities and communities. The main resolution of the thesis is the above-mentioned set of measures.

Key words:

Rural school system, school closing, community school, school rescue, peripheral areas, elementary schools

Obsah

1. Úvod	8
2. Venkovské školy v Evropě a Česku v literatuře	12
2.1. Vývoj, současnost a specifika venkovských škol	12
2.2. Ředitelé, učitelé, žáci a rodiče žáků venkovských škol.....	19
2.3. Komunitní funkce venkovských škol a vztahy obec a komunita – venkovská škola	25
2.4. Státní a regionální politika vůči venkovským školám.....	29
2.5. Geografické aspekty venkovských škol	32
3. Metodika práce	35
3.1. Práce s literárními zdroji	35
3.2. Dotazování představitelů základních škol a obcí	37
3.3. Výběr a typologie zkoumaných základních škol v řešeném území	42
3.4. Zpracování a vyhodnocování dotazování.....	43
4. Záchrana, stabilizace a rozvoj malých venkovských základních škol v řešeném území.....	45
4.1. Vyhodnocení a využití literatury	45
4.2. Velikostní a další rozdíly mezi typy základních škol	46
4.3. Komunitní funkce základních škol podle typů.....	49
4.4. Podpora základních škol ze strany obce a komunity podle typů škol.....	51
4.5. Strategie a opatření záchrany, stabilizace a rozvoje malých venkovských základních škol. 54	
5. Závěr	60
6. Seznam literatury.....	62
7. Seznam příloh	69
8. Přílohy.....	70

1. Úvod

Diplomová práce se věnuje záchraně, stabilizaci a rozvoji malých venkovských základních škol na území Česka a Evropy a současně přináší některá konkrétní zjištění v této problematice z okresů Prachatic a Český Krumlov. Diplomová práce částečně navazuje na bakalářskou práci, kterou autorka obhájila v roce 2021. Diplomová práce má ovšem širší obsahový a geografický záběr, protože zpracovává rozsáhlé rešerše zahraniční literatury o záchraně, stabilizaci a rozvoji venkovských škol. Vedle dotazování představitelů základních škol je v diplomové práci také uskutečněno dotazování starostů obcí se základní školou. Starostové vypovídají hlavně o vzájemně prospěšných vztazích mezi základní školou na jedné straně a obcí a komunitou obyvatel obce na straně druhé.

Téma diplomové práce náleží do řady bakalářských a diplomových prací vzniklých na katedře geografie Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích pod vedením doc. Jana Kubeše. Věnovaly se geografickým aspektům základního školství v jihočeském regionu – (1) rozmístění základních škol, spádových školských území kolem nich a bilanci žáků a dětí školního věku v těchto školách a územích a (2) stabilizací vybraných venkovských základních škol v okresech s využitím dotazování ředitelů škol. Tato diplomová práce bude poněkud jiná, bude vycházet zejména ze zahraniční literatury o stabilizaci venkovských škol a budou v ní rozvíjeny strategie a opatření pro tuto stabilizaci.

Diplomová práce navazuje na dříve zpracované kvalifikační práce a publikace na katedře geografie PF JU. Doc. Kubeš mi poskytl pro diplomovou práci své rozsáhlé rešerše zahraniční literatury věnované stabilizaci malých venkovských škol. Tyto rešerše jsem pak do značné míry rozšířila. Využívám také typologii základních škol na kontinuu město – suburbánní zóna – semiperiferní venkov – periferní venkov a návrhy některých ukazatelů popisujících základní školy a vztahy základní školy a venkovské obce a komunity pocházejí z článků doc. Kubeše. Kolega Bc. Dominik Volf mi poskytl mapu základních škol řešeného území.

Osobní motivací k sepsání této diplomové práce mi byl především fakt, že studuji poslední ročník učitelského magisterského studia se zaměřením na zeměpis a společenské vědy, což je kombinace velmi vhodná pro řešení tématu diplomové práce. Za rok již budu pravděpodobně působit jako učitelka druhého stupně na základní škole v řešeném území, proto je mi celá tato problematika velice blízká. Zároveň mě velice motivovala má bakalářská práce, jejíž výsledky byly velice zajímavé a chtěla jsem se tomuto tématu nadále věnovat.

Nezanedbatelnou motivací byla i zajímavá a inspirující zkušenost při spolupráci s docentem Kubešem.

Pro diplomovou práci jsem zvolila následující strukturu: První kapitolou je Úvod, kde se nacházejí mimo jiné i cíle a vstupní předpoklady práce. Druhá kapitola se věnuje české a zvláště zahraniční literatuře spojené s tématem diplomové práce. Je to důležitá kapitola, takže je členěná do několika sekcí. V sekci Vývoj, současnost a specifika malých venkovských základních škol se věnuji vývoji těchto škol v Česku i ve světě a problematice jejich uzavírání. Druhá sekce pojednává o různých funkcích malých venkovských základních škol. Třetí sekce je věnovaná aktérům spojeným s malými venkovskými základními školami – žákům a jejich rodičům, učitelům, ředitelům a dalším zaměstnancům těchto základních škol. Čtvrtá sekce se věnuje vztahům malých venkovských základních škol a venkovských obcí a komunit. Pátá sekce je věnovaná státní a regionální politice vůči malým venkovským základním školám. Poslední sekce se zabývá geografickými aspekty malých venkovských základních škol, jako jsou například spádová území škol, dojíždění žáků do škol a depopulace a kontraurbanizace venkova s dopadem na základní školy.

Třetí kapitola představuje řešené území a také metodiku práce. Součástí této kapitoly je i výběr a typologie základních škol v řešeném území a popis dotazníku pro řízené rozhovory s řediteli základních škol a starosty příslušných obcí. Následuje výsledková kapitola diplomové práce. Srovnávají se zde typy základních škol na výše zmíněném kontinuu městská základní škola – venkovská základní škola v odlehlé periferii. Jde zejména o srovnání základních charakteristik sledovaných škol, charakteristik ředitelů, učitelů a žáků těchto škol, o popis vztahů základní škola a venkovská obec a komunita jejich obyvatel. Ve finále této kapitoly jsou pak systematicky uspořádány strategie a opatření záchrany, stabilizace a rozvoje malých venkovských základních škol v řešeném území a v Česku. Následují kapitoly Závěr, Seznam literatury a Seznam příloh.

Cíle DP:

1. Vyhodnocení rozsáhlého souboru světové odborné literatury o rozvoji venkovských škol s cílem poznat specifika, problémy a možnosti stabilizace těchto škol.
2. Uskutečnění a vyhodnocení rozhovorů s představiteli základních škol v okresech Prachatice a Český Krumlov a se starosty obcí s těmito základními školami zaměřených zejména na vzájemně prospěšné vztahy základní škola – obec (komunita obce). Základní školy budou

uspořádány do typů podél kontinua město (školy ve městech) – suburbánní zóna města (školy ve vnějších suburbiích) – malé město semiperiferií (školy v semiperiferních malých městech) – semiperiferní venkov (školy v semiperiferních vesnicích) – malé město periferií (školy v periferních malých městech) – periferní venkov (školy v periferních vesnicích) a ještě rozděleny na úplné a neúplné. Cílem je poznání rozvojových rozdílů mezi typy základních škol v řešeném území.

3. Na základě zpracování cílů 1 a 2 vytvoření systému obecných doporučení pro záchranu, stabilizaci a rozvoj venkovských základních škol.

Vstupní předpoklady DP:

a. Na základě předchozí tvorby bakalářské práce (Koutová 2021) předpokládám, že k dispozici nebude mnoho české odborné literatury o rozvoji venkovských škol, ale že se této problematice intenzivně věnovali autoři článků a rozsáhlejších publikací ve Velké Británii, Skandinávských zemích, USA a Austrálii, kde existuje tradice tohoto výzkumu a kde je k dispozici množství odborných časopisů zaměřených na tuto problematiku.

b. Na základě prvotního průzkumu zahraniční odborné literatury o rozvoji venkovských škol zjištěné ve vyhledávacích typu Google Scholar, Scopus a Web of Science předpokládám, že nejfrekventovanějšími tématy v této literatuře budou – okolnosti a dopady zániku venkovské školy, vztahy venkovská škola – venkovská obec a komunita směřující až k vytvoření tzv. komunitní školy, specifika učitelů venkovských škol, nebo náročnost dojíždění žáků venkova do škol.

c. Na základě existence inzerátů poptávajících učitele na základních školách nacházejících se ve venkovských perifériích (na PF JU v Českých Budějovicích, na portálech pracovních agentur, na webových stránkách základních škol periferií) předpokládám, že tyto základní školy nemají plně kvalifikovaný učitelský sbor (zejména v předmětech matematika, fyzika, chemie a český jazyk).

d. Je obecně známo a zjistila jsem to i při zpracovávání bakalářské práce, že poměr počtu žáků na třídu je u venkovských základních škol výrazně nižší než u městských základních škol. Vzhledem k pokračujícímu poklesu počtu dětí v periferních venkovských územích Jihočeského kraje (viz Kubeš, Chvojková 2020) předpokládám, že venkovské základní školy

periferií okresu Prachatice a Český Krumlov budou často počtem žáků na třídu podlimitní (pod státními normami).

e. Dominika Krinedlová ve své diplomové práci Krinedlová (2018) zaznamenala v některých periferně položených venkovských obcích okresu Prachatice značnou péči o budovu a vybavení zdejších základních škol. To se do značné míry potvrdilo i při průzkumech pro mou bakalářskou práci (Koutová 2021). Předpokládám značný zájem starostů periferně položených venkovských obcí o svou základní školu, která je vizitkou rozvoje jejich obce a která podporuje společenský a kulturní rozvoj jejich obce.

f. V zahraniční odborné literatuře se věnuje velká pozornost komunitním funkcím škol na venkově (Kearns a kol. 2009 ; Lind, Stjernström 2015; Supule 2019;), které kromě vzdělávání žáků fungují i jako kulturní centra a vzdělávací centra pro veřejnost a kolem kterých se odehrává společenský život venkovské komunity. Zároveň vedení a komunity obyvatel venkovských obcí všemožně pomáhají své škole. Předpokládám tedy, že v řešeném území okresu Prachatice a Český Krumlov budou tyto komunitní funkce silné právě u venkovských základních škol, zvláště u škol malých, málotřídních a periferně položených.

2. Venkovské školy v Evropě a Česku v literatuře

2.1. Vývoj, současnost a specifika venkovských škol

Vývoj venkovských základních škol na území Česka

Historie povinné školní docházky na území Českých zemí je datována od roku 1774, kdy byla povinná školní docházka zavedena tereziánskými reformami. V té době vznikla na našem území poměrně hustá síť škol s převahou malých venkovských obecných škol, které měly šest ročníků. Obecné školy na venkově byly převážně málotřídního charakteru. Později existovaly kromě škol obecných také školy měšťanské, které se nacházely především ve městech (Emmerová 1999; Trnková 2006). Škol bylo na venkově dostatek, problémy souvisely především se školskými reformami. Na venkovské základní školy byl obvykle navázán bohatý společenský život ve venkovských komunitách, do značné míry propojený s náboženským životem. Problémy s dostupností základních škol se začaly objevovat až po druhé světové válce, kdy docházelo k vylidňování venkovského prostoru, zejména toho pohraničního (odsun Němců) – Emmerová (1999).

Od roku 1953 se povinná školní docházka zkrátila z devíti na osm let. Zajímavou reformou byla reforma týkající se málotřídek na venkově. Pokud ležely dvě málotřídní školy v blízkých vesnicích, nebo ve vesnicích s dobrým dopravním spojením, mohlo dojít k propojení těchto škol. V roce 1960 se povinná školní docházka vrátila na devět let. Slučování a zavírání malých venkovských škol pokračovalo, a to zvláště v sedmdesátých letech, kdy se začala podporovat výstavba plně organizovaných základních škol ve venkovských střediskových obcích. Umožnila to také zlepšená veřejná doprava na venkově (Trnková 2006; Gristy a kol. 2019).

Po sametové revoluci se v České republice zvedl zájem o venkovské málotřídní základní školy (Valachová 2005; Zormanová 2015). Nové venkovské málotřídky vznikaly v rámci programu rozvoje venkova, byly iniciovány aktivizujícími se představiteli venkovských obcí a komunit, někde školu vyžadovali rodiče preferující málotřídní vyučování v místě bydliště (kolektivní vyučování, rodinné prostředí, individuální přístup apod.). Odpovědnost za základní školu přešla na samotné obce, které také mohou základní školu zřídit či zrušit. Pokud obec školu nemá, tak musí zajistit na svém území povinnou školní docházku. Obce získaly velkou pravomoc při jmenování a odvolání ředitelů škol. Obce musí v rámci svého rozpočtu zřídit položku věnovanou zajištění provozu základní školy (Kučerová a kol. 2020).

V současnosti je v České republice povinná devítiletá školní docházka pro děti ve školním věku 6–14 let. Je rozdělena do dvou stupňů, první stupeň zahrnuje 5 ročníků, druhý stupeň 4 ročníky. Na prvním stupni lze ve třídách slučovat ročníky, na druhém stupni to možné není. Slučování se týká především základních škol na venkově. Jeho výsledkem jsou tzv. málotřídky (především jednotřídky, dvoutřídky a trojtřídky), případně i úplné základní školy, ve kterých došlo ke sloučení ročníků na prvním stupni. Jsou rozeznávány neúplné a úplné základní školy – neúplné zajišťují pouze první stupeň, úplné oba stupně. Vedle veřejných základních škol zřizovaných především obcemi existuje malý počet neveřejných (nejčastěji církevních) základních škol. Kromě běžných základních škol existují také speciální základní školy a praktické školy, ve kterých se vzdělávají žáci s určitým mentálním handicapem. Základní vzdělávání na druhém stupni poskytují také víceletá gymnázia, která jsou výběrovými školami pro nadanější žáky.

V Česku je velmi hustá síť sídel a obcí, ale pouze v malé části sídel a obcí je základní škola. V socialistickém období existující školské obvody byly nástrojem přiškolení každého sídla (případně i ulice) k určité základní škole. Dnes už mají rodiče žáků ve výběru školy větší svobodu (mohou zvolit školu i mimo školský obvod), která je ale částečně omezena kapacitou dané základní školy (Meyer, Kučerová 2018).

V současné době je na území České republiky provozováno zhruba 3.500 základních škol zřizovaných obcí. Dále se zde nachází zhruba dalších 600 základních škol, které zřizuje a provozuje například hlavně církve. Zajímavým faktem je, že 60 % obcí v České republice základní školu nemá. Děti školního věku takovýchto obcí musí docházet do škol v sousedních venkovských obcích, případně do škol ve městech (Kučerová a kol. 2022).

Vývoj venkovských škol v cizině

Abychom mohli srovnávat školy a školské systémy v jednotlivých zemích, je důležité nejdříve porozumět místním souvislostem charakteristickým pro jednotlivé státy a regiony (Hargreaves a kol. 2009). V jednotlivých zemích a regionech existuje různý podíl malých venkovských škol, většinou málotřídních. V územích řídko zalidněných a venkovských je tento podíl vyšší. Ve Švédsku tyto školy pojímají 20 % žáků, v Norsku je to 45 % (Zormanová 2015). V Česku zaujímají neúplné základní školy asi 33 % škol (Kubeš 2023).

Problém uzavírání malých venkovských škol řeší země jak v Evropě, tak i v dalších vyspělých zemích světa. V Evropě docházelo k uzavírání těchto škol různým tempem. Nejčastějším důvodem uzavření byl nedostatek žáků, případně příliš nízká ekonomická

efektivita těchto škol. Méně často se poukazovalo na údajnou nekvalitu vzdělávání v těchto školách. Mnoho zemí proto volilo cestu zřízení větších centrálních venkovských škol zahrnujících první i druhý stupeň školního vzdělávání (resp. primární a nižší sekundární vzdělávání), které se daly dobře spravovat, měly úspory z rozsahů a zahrnovaly větší počet na jednotlivé předměty specializovaných učitelů.

Po druhé světové válce, kdy se v Západní Evropě rozvíjí demokracie, je základní školství považováno za klíčový prostředek k rozvoji společnosti. Jako nositelé tohoto rozvoje byly chápány především velké školy s dobrou vybaveností (Sigsworth, Solstad, eds. 2005). Na malé venkovské školy bylo nahlíženo optikou městských škol, a tak ztratily svůj specifický venkovský charakter. Ve vyučování na těchto školách se přestaly objevovat charakteristické problémy venkovského života, místního prostředí, případně i zemědělství a ochrany přírody a krajiny. Některé venkovské školy poněkud omezily individuální přístup k jednotlivým žákům a jejich rodičům, a tím pádem i rodiče žáků omezili své zapojení do fungování školy. Venkovská škola již tolik neplnila funkci kulturního centra obce (Bondarevskaia 2002). Tuto etapu charakterizuje (Solstad, Andrews 2020) jako etapu urbanizace školství, kdy bylo cílem venkovské školství přiblížit tomu městskému – jak velikostí škol, tak obsahem výuky. Tato etapa je charakteristická především pro 70. léta 20. století. Následovala etapa určitého vzdorování společnosti proti přílišné centralizaci školství, která se projevila větší poptávkou po malých školách.

Jak již bylo zmíněno, pojem venkov a venkovská škola je poměrně těžce definovatelný. S tím se pojí i obtížné sestavování statistik, týkajících se tohoto problému. Také již bylo uvedeno, že v různých státech a regionech je různé zastoupení venkova, a tedy i venkovských škol. Počet a podíl žáků, kteří se vzdělávají ve venkovském prostředí je vysoký například v severských zemích, v Rusku, USA, Kanadě, nebo Austrálii. V Rusku tvořily venkovské školy 68,8 % všech škol (v roce 2001). Postupně se opět začaly podílet na venkovském životě vesnických komunit a chodu příslušných obcí (Sinagatullin 2001). V Austrálii tento podíl dosahoval přibližně 45 % (v roce 2011). Objevují se snahy o zlepšení zdejšího školství (Halsey 2011). Takové snahy lze pozorovat i v severských zemích nebo ve Velké Británii, ale zde počty malých škol spíše klesají (Lind, Stjernström 2015).

Specifika venkovských (základních) škol

Venkovské prostředí má svá specifika, a ta se odrážejí ve specifikách venkovských škol. Jedním z takových specifík může být vyšší religiozita obyvatel spojená s komunitním životem obce (Emmerová 1999). Přestože věřících i ve venkovském prostoru ubývá, církevní

svátky a slavnosti se zachovávají a jsou součástí kulturního života na venkově. Tato religiozita je ale významná hlavně na jižní a jihovýchodní Moravě. Významným fenoménem jsou i další slavnosti v obci. Na těchto oslavách většinou nechybí pomoc či spolupráce školy a obce, ať už v pomoci s organizací či ve formě představení žáků s učiteli. Na vesnici jsou si lidé blíží než ve městě. Kulturní život na vesnici na této blízkosti lidí staví. Spolupráce obyvatelů obce na kulturním životě lidi spojuje. Důležité jsou také vztahy v komunitě rodičů, učitelů a přátel venkovské školy.

Stejně jako má svá specifika venkovské prostředí, mají svá specifika i školy v tomto prostředí. I když specifičnost venkovských škol většinou nebývá zpochybňována, někteří autoři neupřednostňují rozdělování škol na městské školy a venkovské školy. Například dle Truscott, Truscott (2005) by se měly školy dělit spíše na školy chudé a školy bohaté, přesněji na školy v chudých územích a na školy v bohatých územích. To podle něj vystihuje lépe jejich charakter a s nimi spojené problémy. Na venkově se nacházejí většinou populačně menší obce a sídla, proto se zde většinou nacházejí málotřídní školy s prvním stupněm školního vzdělávání. Takové školy se liší od škol městských (vybavení školy a tříd, počet žáků a učitelů, počet žáků ve třídách atd.). Bohužel, městské školy jsou často normou, podle které se posuzují všechny školy (Corrbet 2007; Beach a kol. 2018; Kučerová a kol. 2022). Osnovy venkovské školy by měly být přizpůsobeny místním venkovským podmínkám s důrazem na lokální geografii a komunitní život v obci (Elšíková 1996).

Malé venkovské školy, zvláště ty málotřídní, mají své *výhody*. Někteří autoři zmiňují jako výhodu vzdělávání více školních ročníků najednou v jedné třídě, pokud v nich není velký počet žáků (Kalaoja, Pietarinen 2009). Učitelé v těchto třídách musí uplatňovat vyučování podle školních ročníků, ale mohou uplatnit i společnou výuku. Žáci zpracovávají zadané úkoly většinou samostatně, a to je připraví na pracovní samostatnost. Úkoly ale mohou zpracovávat i ve skupinách, ve kterých se naučí spolupracovat a komunikovat, a to je také výhodné. Někteří rodiče žáků nalézají v málotřídních venkovských školách alternativu k velkým městským školám (Hemming, Roberts 2018; Kučerová a kol. 2022), může se dokonce jednat i o rodiče z města (Ribchester, Edwards 1999; Kučerová a kol. 2022).

Rodinné prostředí venkovské málotřídky, menší počet dětí na jednu třídu i na jednoho učitele a individuální přístup v tomto typu školy, to vše může přispívat k tomu, že rodiče upřednostní málotřídní venkovskou školu nad školou městskou. Takové rodinné prostředí přispívá k psychické pohodě žáka. Žáci nejsou jen „položkou na seznamu“, ale cítí se být součástí prostředí a komunity školy. Učitel zmiňované školy má více možností s jednotlivými

žáky vést neformální rozhovory, díky kterým žák lépe pozná (Karlberg-Granlund 2009). Podobně je tomu s rodiči žáků.

Nizký počet žáků ve třídách malých venkovských škol poskytuje učitelům více vzdělávacích možností. Mohou snadněji realizovat své nápady a inovace (Raggl 2019). Tyto školy mívají málo učitelů. Učitelé zde musí vykonávat vedle výuky množství dalších činností. To má svá negativa, ale i pozitiva – větší míra autonomie a svobody těchto učitelů. Větší míru samostatnosti a svobody zde oproti větším městským školám nemají jen učitelé, ale také žáci, kteří musí plnit množství úkolů sami podle svého uvážení. Tyto vlastnosti podporují rozvoj fantazie a tvořivosti žáků (Karlberg-Granlund 2019).

Další výhodou pro malé venkovské školy a vzdělávání v nich bývá provázanost školy s okolním venkovským prostředím. Žáci se mohou vzdělávat přímo v prostředí vesnice a hlavně v okolní venkovské a přírodní krajině. Venkovská škola tak pomáhá žákům pochopit mnohé děje na venkově a v přírodě a také jejich příslušnost k místu bydliště. To v budoucnu může přispět ke zmírnění emigrace z venkova do měst (Kučerová a kol. 2015). Na tuto skutečnost upozorňuje i Miller (1995), když poukazuje na ztrátu zmiňovaných vazeb po zrušení malé venkovské školy a převedení žáků do centralizovaných velkých škol.

Kromě veřejných škol na venkově se v prostředí venkova objevují i neveřejné, především církevní školy. Rodiče žáků vyhledávají církevní školy zejména pro jejich náboženský obsah a tradiční konzervativní přístup ke vzdělávání a výchově. O značném zájmu o školy alternativní ke školám veřejným svědčí i fakt, že do takovýchto venkovských škol dojíždějí i městské děti. Hemming, Roberts (2018) ale upozorňují, že vznik a fungování tohoto typu škol bývá někdy spíše marketingovým tahem ve snaze přilákat více žáků. Zajištění kvalitního vzdělávání a také vybavení těchto škol pak může být problémem.

Raggl (2019) předkládá zajímavou studii o rozšiřování škol s montessori vzděláváním na Rakouském venkově. Zavedení tohoto vzdělávání ve venkovské škole přilákalo nové žáky a tím došlo k záchraně počtem žáků strádající venkovské školy. Navíc populární alternativní vzdělávací systém neláká pouze rodiče a žáky, ale také učitele, kteří se zde mohou svobodně realizovat (Raggl 2019).

Kučerová a kol. (2015) vytvořili zajímavou studii věnovanou marketingu v prostředí základních škol. Venkovské školy podle nich mohou využít svou jedinečnost spojenou s venkovským prostředím a s rodinnou atmosférou pro svou propagaci na trhu základních škol. Někteří rodiče takové školy vyhledávají kvůli osobnosti jejich dětí (Kučerová a kol. 2015). Dalším z důvodů pro upřednostnění malé venkovské školy může být její propojení s mateřskou školou. Je to výhodné zvláště pro rodiče s více dětmi různého stáří (Raggl 2019).

Propojení základní a mateřské školy přináší ekonomické výhody, zvláště když škola sídlí v jedné budově. Přináší to energetické úspory, provozní úspory a je potřeba pouze jednoho platu pro jednoho společného ředitele. Toto spojení může mít i tu výhodu, že učitelky mateřské školy mohou spolupracovat s učiteli navazující školy. Mohou si také předávat poznatky o jednotlivých žácích (Raggl 2019).

Mezi nevýhody malých venkovských škol lze zařadit například vyšší stáří školních budov, jejich skromnější vybavení (tělocvična není standartní nebo není vůbec přítomna, může scházet jídelna, školní družina, plně hodnotné venkovní sportoviště (Fereira 2011; v našem prostředí např. Krinedlová 2018 nebo Volf 2021). Malé venkovské školy často nemají dostatek financí na pořízení vybavení tříd technikou (počítače, dataprojektory, interaktivní tabule). Naštěstí mohou využívat některých zařízení a vybavenosti obce (obecní tělocvična a sportovní zařízení, knihovnu, ...), pokud mají s obcí přátelské vztahy (Autti, Hyry-Beihammer 2014).

V literatuře se také někdy zmiňuje menší kvalita výuky v malých venkovských školách. Může být způsobena neprofesionalitou učitelů, zejména jejich nedostatečným nebo nevhodným vzděláním (Barakat 2015; Kučerová a kol. 2022). Učitelé těchto škol mohou mít také větší problémy se zvládnutím informačních technologií ve výuce a v administrativě (Lind, Stjernström 2015), také proto, že v těchto školách nebývá správce ICT a počítače zde bývají zastaralé. Pokud se jedná o kvalifikovaného učitele, který chce budovat svoji kariéru, mohou se jevit malé venkovské školy jako nepřilíš vhodné prostředí (Bell & Sigsworth 1991).

Venkovské školy někdy bývají považovány za méně kvalitní než školy městské, i když tento názor není vědecky podložen. Rozsáhlé srovnávací výzkumy sice odhalily o málo horší vzdělávací výsledky žáků venkovských základních škol oproti školám městským (také nižší pokračování žáků ve studiu na středních a vysokých školách), to však je podle některých autorů způsobeno odlišnou socioekonomickou skladbou a úrovní venkovského a městského obyvatelstva (Emmerová 1999; Aberg-Bengtsson 2009; Trnková a kol. 2009). Amcoff (2012) dokonce uvádí, že mnohé malé venkovské základní školy mohou mít i lepší výsledky, než školy městské. Také Bard a kol. (2006) píší, že velikost školy a její lokace nezaručuje nutně kvalitu základní školy (podobně Lind, Stjernström 2015).

Malá venkovská škola má v Česku pět školních ročníků. Proto musí žáci těchto škol po absolvování prvního stupně školního vzdělávání na této škole přejít na školu, která má oba dva stupně školního vzdělávání. Tento přechod nemusí být vždy snadný, pokud na neúplně škole panovala rodinná atmosféra a nyní se žák musí zařadit do velké školy s ne tak

individuálním přístupem. Některým žákům trvá poměrně dlouhou dobu, než se začlení do kolektivu nové velké školy (Kvalsund 2000). Někteří autoři poukazují na fakt, že žáci docházející do malých venkovských základních škol mohou být ochuzeni o větší množství sociálních kontaktů, které jsou typické pro velké školy. Další autoři zmiňují nepřipravenost těchto žáků na prostředí ve městě (Dowling 2009).

Rušení (základních) škol na venkově

Citlivou problematikou rušení venkovských škol se zabývala řada studií. V české odborné literatuře se tomuto problému ještě donedávna věnovalo poměrně málo pozornosti, přestože na území Česka od druhé světové války zaniklo velké množství venkovských základních škol (Trnková 2003). Vznikla řada výzkumů, které zdůrazňují ztráty vzdělávacích, společenských a kulturních funkcí ve venkovské komunitě, které škola před uzavřením měla (Lyson 2002). Důležitou součástí studií věnovaných problematice uzavírání venkovských škol tvoří náměty a strategie záchrany malých venkovských škol (Tūna 2014; Supule 2019; Karlberg-Granlund 2019; Kłoczko-Gajewska 2020). Důležitý je také pohled místních obyvatel obce, kterých by se uzavření školy přímo dotklo (Autti, Hyry-Beihammer 2014).

Nejčastějším důvodem uzavření malé venkovské školy je nedostatek žáků z důvodu depopulace, případně z důvodu vyjíždění žáků do sousedních venkovských či do městských škol (Slee, Miller 2015; Boix-Tomás a kol. 2015; Kourilova, Pelucha 2020). Někdy se uvádějí také ekonomické důvody – nízká ekonomická efektivita vzdělávání ve škole s malým počtem žáků ve třídách (Boix-Tomás a kol. 2015) a s velkou budovou náročnou na údržbu. Úředníci zodpovědní za financování školství se tak snaží ušetřit finance (Buchanan 2004; Duncome, Yinger 2007; Oncescu 2014) a reagovat na vyžádané rozpočtové škrty (Popa, Acedo 2006). V některých případech se při zavírání malé venkovské školy upozorňovalo na její špatné vzdělávací výsledky a na nekvalifikovanost jejích učitelů (Kearns a kol. 2009). Z řady výzkumů ale vyplynulo, že po uzavření venkovské školy nedošlo k ekonomickým úsporám (protože vznikly náklady na dojíždění žáků a na využití budovy zrušené školy) a nezlepšily se ani výsledky dojíždějících žáků (Kannapel, DeYoung 1999).

S uzavřením venkovské školy v obci na základě rozhodnutí regionálních školských orgánů většinou komunita obyvatel obce nesouhlasí. Obyvatelé pak protestují proti plánovanému uzavření pomocí protestů, petic a jiných forem vyjádření nesouhlasu. V některých venkovských obcích s ohroženou školou založili rodiče žáků spolek, který následně převzal vedení, správu a financování školy od úřadů. Rodiče se také začali podílet na údržbě a úklidu školy a dalších provozních záležitostech školy (Kłoczko-Gajewska 2020).

Jak už bylo výše uvedeno, se zrušením venkovské školy mizí také její funkce – vzdělávací, společenská, kulturní i zaměstnanecká. Sociální kapitál venkovské komunity je silně omezen po zrušení školy, protože mizí řada sociálních vztahů škola – představitelé obce, škola – představitelé spolků, škola – rodiče žáků, a dalších sociálních vztahů. Žáci a učitelé školy vystupovali na slavnostech obce a při svátcích s pěveckými, tanečními a divadelními vystoupeními. Tato kulturní aktivita také skončí. Ve škole byli vedle učitelů zaměstnání i nepedagogičtí pracovníci – školník, uklízečky, kuchařky. Tato pracovní místa jsou po uzavření školy zrušena. Uzavření školy může mít dopad i na dopravní obslužnost obce, protože některé spoje, které využívali žáci pro dojíždění do zrušené školy, zanikly (Daugirdas, Pociūtė-Sereikienė 2018). Na druhou stranu ale vzniká potřeba nových školních spojů pro dopravu místních žáků do vzdálené školy. Na venkovskou školu se také navazovaly některé rozvojové projekty, pracovníci venkovské školy se navíc podíleli na projektech pro obec. Po zrušení školy tato projektová aktivita a její přínosy mizí (Kučerová, Kučera 2009).

Rušením venkovských škol dochází k odlivu vzdělaných lidí (učitelů) z venkovských oblastí (Martz, Sanderson 2006). Rušení školy se většinou projednává delší dobu, diskutuje se o tom, jak v úředních, tak v politických kruzích, řeší se to ve venkovské komunitě a v kolektivu zaměstnanců školy. S tím je spojená nejistota budoucnosti učitelů a dalších pracovníků školy. Učitelé v takovýchto případech ztrácejí motivaci k výkonu dobré práce a snaze o rozvoj školy (Karlberg-Granlund 2009). Je otázkou, zda uzavření místní venkovské školy znamená automaticky úpadek pro danou obec, nebo je uzavření školy důsledkem úpadku obce (Kourilova, Pelucha 2020). Možné jsou obě varianty, proto by mělo být v zájmu vedení obcí si školu udržet.

Existují ale také studie, které nevidí zrušení určité venkovské školy tak negativně (Alloway, Dallet-Trim 2009; Oncescu 2014). Píše se v nich, že žáci zrušené školy mohou najít lepší vzdělávací podmínky ve velké centrální škole, která má lepší vybavenost a specializovanější učitele. Žáci zde zažívají nové prostředí a získají zde nové kamarády, což může být pro ně prospěšné. Obecní rozpočet obce se zrušenou školou již není zatížen financováním provozu školy.

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

Učitelé venkovských škol

V prostředí venkovských obcí, zvláště pokud se jedná o malé obce v periferních územích, mohou učitelé představovat jediné lidi s vyšším vzděláním. To je důležité pro jejich

případné působení v zastupitelstvu obce a v místních spolcích, mnohdy také radí místním obyvatelům s vyplňováním různých úředních dokumentů i jinak (Dowling 2009; Hargreaves a kol. 2009; Kłoczko-Gajewska 2020).

V primárním a nižším sekundárním školství silně převažují ženy. Tato převaha bývá ještě výraznější na venkově a u málotřídních škol. Mnozí odborníci vidí problém v tom, že ve školní výchově tak schází mužské vzory. Problémem je také odcházení učitelek na mateřskou v době jejich počínající učitelské kariéry, i větší fluktuace učitelek než učitelů. U větších škol však ženské kolektivy učitelek často vedou jako ředitelé muži (Emmerová 1999; Wilson 2007; Dowling 2009; Trnková a kol. 2009).

Venkovské školství se v minulosti potýkalo a stále se potýká s nedostatečnou kvalifikací některých učitelů (Lind, Stjernström 2015). Zvláště v periferních územích působí na některých učitelských pozicích pouze středoškoláci a vysokoškoláci nečitelských oborů. Absolventi učitelských oborů často nemají zájem působit na periferním venkově, ke kterému nemají vztah, kde nemají kamarády a rodiče, a často ani vyhovující bydlení (Ovenden-Hope, Passy 2019; Supule 2019). V minulosti venkovští učitelé také pobírali nižší plat než učitelé ve městech z důvodu nižšího počtu obsluhovaných žáků (Ferreira 2011). Mnozí učitelé dojíždějí do venkovské školy z města, mnohdy na velkou vzdálenost. Neúnosně dlouhé a náročné dojíždění pak většinou vede k přechodu na městskou školu.

Venkovské škole a současně příslušné venkovské obci velmi pomáhá, pokud může nabídnout mladému kvalifikovanému učiteli obecní byt (Emmerová 1999). Nejlepší je, pokud jde o kvalifikované učitele v partnerství, kdy mohou oba na škole působit. Někteří autoři uvádějí, že nízké platy učitelů malých venkovských škol a jejich bydlení v blízkosti školy by se daly řešit grantovými schémata určenými na podporu periferních venkovských území (Lind, Stjernström 2015). Mladý učitel či učitelka nepocházející z místní venkovské obce mívá zpočátku problém se zařazením do kolektivu učitelů venkovské školy a do venkovské komunity obce, zvláště pokud žil ve městě. Na působení učitele na venkovské škole a ve specifickém venkovském prostředí je třeba učitele připravovat už při jejich univerzitním vzdělávání (Harris 2014).

Učitelé malých venkovských škol, kterým hrozí z důvodu stále snižujícího se počtu žáků uzavření, žijí v pracovní nejistotě a proto také ani nerozvíjejí svou kariéru venkovského učitele. Nejde jen o učitele, ale také o další zaměstnance školy a nakonec i rodiče s dětmi školního věku (Karlberg-Granlund 2009).

Dle některých autorů je práce učitele na malé (málotřídní) venkovské škole obtížnější než práce učitele na velké městské škole (Trnková a kol. 2009). Obtížnost spočívá hlavně

v plánování výuky ve víceročnickové třídě, jelikož učitel v této třídě musí zohlednit veškeré věkové a individuální zvláštnosti žáků a ročníkovou posloupnost vyučování (Zormanová 2015). Na druhou stranu tento způsob vyučování poskytuje učitelům větší svobodu při používání rozmanitých výukových metod a prostředků (Raggl 2019).

Učitelé malých venkovských škol a zvláště jejich ředitelé jsou administrativně velice zatíženi, protože v malém učitelském kolektivu musí obsáhnout všechny administrativní specializace a všechny příkazy a oběžníky přicházející ze školských a dalších institucí (Sigsworth, Solstad, eds. 2005; Kučerová a kol. 2020). Zvláště ředitel takové školy nemá k dispozici sekretářku, účetní a zástupce ředitele, vše musí vykonávat sám, navíc i ve větším rozsahu vyučuje. Možným řešením je vytvoření specializované regionální instituce pomáhající ředitelům malých venkovských škol s administrativní agendou (Kubeš, Vokrouhlík 2019).

Malé venkovské školy se vyznačují malým kolektivem učitelů – často jsou zde pouze dva nebo tři učitelé, kdy jeden z nich je navíc ředitelem. V takto úzkém učitelském kolektivu je velice důležité, aby klima mezi učiteli bylo dobré (Southworth 2003, s. 135; Pietarinen, Meriläinen 2008). Kolektivy na malých venkovských školách jsou většinou více neformální a učitelé se zde dobře znají, což může být jak výhodou, tak nevýhodou (Trnková a kol. 2009). Jak již bylo výše uvedeno, práce učitele v málotřídní škole je specifická a začínající učitelé na ní nejsou svým vzděláním připraveni. Na začátku své kariéry potřebují nějakého mentora, který je zaučí. To může být v malém kolektivu učitelů problémem. Dalším problémem může být, že nově příchozí učitel se nechá „strhnout“ rutinou ostatních kolegů a budou tak potlačeny jeho inovátorské vize a moderní poznatky získané na univerzitě (Pietarinen, Meriläinen 2008; Trnková a kol. 2009). Dokonce existují i venkovské jednotřídky pouze s jedním učitelem – ředitelem. V tomto případě je důležité vytváření kontaktů učitele s učiteli sousedních škol, jinak může dojít k izolovanosti tohoto učitele (Raggl 2015).

Existují venkovské školy, ve kterých se projevuje velká fluktuace učitelů. Mohou to být problematické školy v periferiích, kam se mladým učitelům nechce. Nicméně v takové škole nakonec začnou působit, když jiné místo nenašli, ale po určité době tuto školu opustí, když si najdou vhodnější školu. Proměna učitelů je také dána odchody učitelek na mateřskou (viz výše). Neustále se měnící se sestava učitelů negativně ovlivňuje navazování výuky mezi ročníky, znalost žáků a jejich problémů, dlouhodobější školní projekty a nepřispívá k dobrým vztahům mezi učiteli (Trnková a kol. 2009). Velká fluktuace učitelů byla zaznamenána v chudých amerických venkovských školách s národnostními a rasovými menšinami a problémy (Truscott, Truscott 2005).

Jak už bylo uvedeno výše, začínající učitelé nejsou svým univerzitním vzděláním dobře připraveni na víceročnickové vyučování v rámci málotřídní školy (Emmerová 1999; Raggl 2015; Supule 2019). Začínající učitelé mívají velké problémy s naplánováním výuky žáků různého věku a několika ročníků najednou. Nepřispívá tomu ani fakt, že většina studentských učitelských praxí se odehrává ve velkých městských školách (Sigsworth, Solstad, eds. 2005). Někteří autoři uvádějí, že už v přípravě na budoucí učitelské povolání by měly být zohledňovány zvláštnosti a charakteristiky prostředí, ve kterém bude budoucí učitel učit a působit – buď v městském prostředí, nebo v prostředí venkova (White 2008). Otázkou ale je, zda je možné již v době studia předvídat budoucí umístění studenta učitelství.

Pokud není učitel dobře připraven na víceročnickové vyučování, na působení ve venkovském prostředí, případně nemá dostatečnou kvalifikaci, mohly by mu pomoci kurzy dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků. Takových kurzů ale není mnoho, navíc na intenzivní kurzy ve vzdáleném vzdělávacím místě není možné učitele venkovské málotřídní školy běžně uvolňovat, protože je v malém kolektivu této školy nenahraditelný (Pietarinen, Meriläinen 2008; Karlberg-Granlund 2009).

Ředitelé venkovských škol

Specifickou skupinou pedagogických pracovníků venkovských málotřídních škol jsou jejich ředitelé. Ředitel takové školy musí působit na škole i jako učitel a má tak mnohem více povinností a mnohem méně času, než ředitel velké městské školy (Fereira 2011). Důležité jsou u něj i formální a neformální vztahy k vedení venkovské obce a k představitelům venkovských spolků a institucí, protože venkovská škola má ještě další funkce (viz dále) a protože škola potřebuje pomoc od vedení obce i komunity jejích obyvatel. Ředitel školy také musí udržovat dobré pracovní a přátelské vztahy s učiteli a dalšími zaměstnanci školy, i s rodiči žáků. Ředitel venkovské školy by měl být schopen zapojovat do chodu a komunitních aktivit školy nejen pracovníky školy, ale i veřejnost. Takové vazby jsou pro venkovskou školu velmi pozitivní a pomáhají v jejím rozvoji (Preston, Barnes 2017).

Podle Meyer, Patuawa (2022) čelí začínající venkovští ředitelé třem hlavním výzvám – naučit se svou ředitelskou roli, vést učitele a žáky k lepším vzdělávacím výsledkům a budovat a udržovat vztahy s představiteli obce a s komunitou obyvatel. Naplnění těchto výzev je pro dlouhodobé působení ředitelů škol na venkově velmi důležité. Neúspěchy začínajících venkovských ředitelů se odrážejí v jejich značné fluktuaci (Hansen 2018). Častá výměna ředitelů může mít negativní dopad na studijní výsledky žáků, působení podřízených

učitelů i na vztahy s venkovskou obcí a komunitou. Každý ředitel má svůj specifický způsob vedení a organizace práce. Změna ředitele vše změní. Přeruší se také všechny běžící aktivity a projekty zavedené předchozím ředitelem.

Vzhledem k tomu, že v 90. letech 20. století byly v Česku zrušeny okresní školské úřady a vzhledem k nárůstu školského vykazování, zejména v souvislosti se specifickými potřebami žáků, jsou ředitelé malých venkovských škol přetíženi administrativou, jelikož nemají k dispozici zástupce ředitele, sekretářku a ekonomku, a vedle vedení školy musí také uskutečňovat přímou výuku. Řešením těchto problémů by mohlo být například vytvoření okresní instituce, která by pomáhala malým venkovským školám při plnění jejich administrativních povinností, případně i při tvorbě, podávání a ekonomického vykazování rozvojových projektů školy (Kubeš, Vokrouhlik 2019).

Žáci venkovských škol

Nedílnou součástí každé venkovské školy jsou žáci. Vzhledem k malému počtu obyvatel venkovských obcí a pokračující depopulaci bývá i počet žáků, kteří navštěvují venkovskou školu, většinou výrazně nižší než u škol městských. Problémem tak může být v některých venkovských školách nedostatečný počet žáků na třídu vzhledem k platným státním normativům, pokud v dané zemi existují. V jednotlivých zemích jsou tyto normativy poněkud odlišně nastaveny (Sigsworth, Solstad, eds. 2005). I když má malá venkovská škola dobré vzdělávací výsledky, může být kvůli nesplnění státních normativů uzavřena (Amcoff 2012).

Pro žáky malých venkovských škol je charakteristická, výhodná a důležitá častá komunikace s učitelem. Žáci a učitel si tento častý kontakt mohou dovolit vzhledem k malému počtu žáků ve třídě. Je pro obě strany výhodný – mohou si více věcí sdělit. Je důležitý také vzhledem k tomu, že se ve venkovských školách častěji objevují žáci s lehkou mentální poruchou (nemohou dojíždět do vzdálených speciálních škol ve městech). Častá komunikace s učiteli, kteří většinou dobře znají rodinné prostředí žáka, může prospět řešení vzdělávacích a výchovných problémů žáků (podobně Bard a kol. 2006; Dowling 2009). Podobně je to s komunikací mezi učitelem a rodiči žáků.

Prostředí venkovských škol a venkovských obcí bývá klidné a bezpečné, všichni se zde znají a většinou si pomáhají. To může způsobit problémy při přechodu žáků na městskou školu zajišťující nižší sekundární vzdělávání (případně při zrušení venkovské školy a převedení jejích žáků do městské školy), kde je prostředí složitější, anonymnější a hektičtější (Dowling 2009). Někteří autoři rovněž upozorňují na negativa malých kolektivů

učitelů a žáků venkovských škol. Žáci zde mohou být ochuzeni o více rozmanitý a strukturovaný kolektiv spolužáků i učitelů. Na druhou stranu rodinné prostředí malé venkovské školy a individuální přístup bývá většinou hodnocen kladně, zvláště u mladších žáků a žáků, kteří jsou více bázlivi. Tento fakt dokonce vede k tomu, že někteří městští rodiče dětí školního věku posílají své děti právě do malých venkovských škol nacházejících se v blízkosti města (Hemming, Roberts 2018).

Rodiče žáků venkovských škol

Výběr školy uskutečňují rodiče žáků. Existuje řada studií o volbě školy rodiči dětí školního věku bydlícími ve venkovské obci s malou venkovskou školou, kdy rodiče stojí před volbou, zda své děti poslat do místní malé (většinou málotřídní) venkovské školy, nebo je nechat dojíždět do vzdálené městské školy (Walker, Clark 2010). Na venkově zakořenění rodiče většinou upřednostní místní školu, kterou dobře znají a do které v minulosti chodili. Přistěhovalí rodiče někdy volí městskou školu, kterou v minulosti navštěvovali a která má specializace a větší množství učitelů (Ross 2007; Kučerová, Kučera 2009; Bagley, Hillyard 2015; Kourilova, Pelucha 2020).

Vztah rodičů žáků a učitelů na malé venkovské škole je podle některých autorů odlišný než u velkých, především městských škol. Rodiče a učitelé bydlící na venkově se dobře znají, mají k sobě blízko a potkávají se i u dalších komunitních aktivit. Rodiče bydlící na venkově tuto vazbu oceňují (Kassai, Farkas 2016). Učitelé bývají dobře obeznámeni s rodinným prostředím svých žáků a mohou tuto znalost využívat k předcházení vzdělávacích či výchovných problémů žáků (Emmerová 1999). Dobré vztahy mezi učitelem a rodičem žáka jsou zásadní pro žákovo dobré prospívání ve škole. I tyto vzájemné podpurné vztahy mezi učiteli a rodiči žáků přispívají k sociálnímu kapitálu komunity a rozvoji komunity (Stelmach 2020).

Představitelé venkovských obcí se školou

Zřizovatelem venkovské školy je většinou obec nebo skupina obcí, proto je velice důležitý vztah vedení venkovské školy a vedení příslušné obce (příslušných obcí). Je důležité, aby si starosta a zastupitelé obce uvědomovali důležitost existence školy v obci (Ferrier 1996). Starostové a zastupitelé si fungování školy na území své venkovské obce většinou cení z následujících důvodů – místní žáci nemusejí dojíždět do vzdálené školy, rodiny s dětmi neodcházejí do obce se školou a do obce se také mohou stěhovat další rodiny s dětmi, škola poskytuje obci a komunitě vedle vzdělávací funkce řadu komunitních funkcí a učitelé i žáci

významně přispívají do rozvoje sociálního kapitálu komunity. Venkovská škola může také vytvářet rozvojové projekty s dopadem na rozvoj obce a komunity. Venkovská škola je významným zaměstnavatelem ve venkovské obci (zaměstnává učitele a řadu nepedagogických pracovníků). Mnoho starostů cítí povinnost zajistit dětem v obci školní docházku v místě jejich bydliště (Trnková 2009). Ze všech uvedených důvodů by se starostové venkovských obcí měli snažit o udržení a rozvoj školy ve své obci.

Představitelé venkovských obcí se školou, zvláště pokud má škola nedostatek žáků, mohou učinit některá opatření k přilákání dalších žáků. Takovým opatřením může být zajištění dopravy „přespolních“ žáků do školy dopravními prostředky obce, nákup žákovských školních pomůcek z prostředků obce, zajištění stravování žáků ve škole zdarma, či zajištění doplňkových vzdělávacích aktivit či volnočasových aktivit pro žáky (Supule 2019). Tato opatření jsou pro venkovskou obec nákladná, ale zastupitelé venkovských obcí většinou na tuto nákladnost přistoupí, protože škola a její žáci jsou pro ně velmi důležití.

Malé venkovské školy často sídlí ve starých budovách původních venkovských škol. Tyto budovy nelze dobře zateplit, často v nich nejsou tělocvičny, jejich vytápění může být problematické. Je třeba u nich vyměnit okna, střechu, podlahy atd. To vyžaduje značné prostředky z obecního rozpočtu. Naštěstí existují dotované programy na zlepšení stavu těchto škol. Venkovské školy potřebují také moderní výukové vybavení – počítače, interaktivní tabule, dataprojektory, atp. Kvalita budovy školy a jejího vybavení může ovlivnit rozhodování rodičů žáků školního věku o výběru školy (Kourilova, Pelucha 2020). Někteří starostové stav své školy upozadují, když argumentují tím, že v obci jsou vážnější problémy, než je rekonstrukce a dovybavení školy, které potřebují finanční podporu.

2.3. Komunitní funkce venkovských škol a vztahy obec a komunita – venkovská škola

Komunitní funkce venkovských škol

Velice důležitý význam pro fungování venkovské základní školy má příslušná venkovská komunita. Komunita obyvatel v území by se dala vymezit jako souhrn obyvatel v nějaké lokalitě mající vzájemný pocit sounáležitosti (Cicognani a kol. 2008). Jiným typem komunity je komunita profilovaná určitou sociální skupinou. Pocit sounáležitosti mezi lidmi komunity vytváří především komunitní participace (Oncescu 2014).

Sociální kapitál venkovské komunity je vytvářen primárními a nadstandardními sociálními vztahy mezi členy komunity (Putnam 2000). Venkovskou školu lze v rámci venkovské komunity označit jako významného producenta a udržovatele sociálního kapitálu. Venkovská škola hraje významnou roli v procesu socializace dětí, ale i jejich rodičů v rámci venkovské komunity (Oncescu 2014). Rodiče se často na chodu malých venkovských základních škol podílejí více, než u škol městského typu a toto zapojení je také významným příspěvkem do sociálního kapitálu komunity (Hargreaves 2009; Downes, Roberts 2015). Na akcích a aktivitách se zde setkávají lidé nejrozličnějšího věku a sociálněekonomického statusu, což je důležité zejména pro místní mládež a místní seniory (Knutas 2017).

Také vztahy mezi ředitelem a učiteli na jedné straně a představiteli obce a komunity jsou důležité pro sociální kapitál venkovské komunity. Jak již bylo zmíněno výše, venkovská škola nemá pouze funkci vzdělávací, ale také socializační. Ve škole se setkávají a seznamují učitelé, žáci, jejich rodiče, zástupci obce a často i místních spolků (Witten a kol. 2001; Lyson 2002; Kłoczko-Gajewska 2020). Do venkovské školy, pokud má významnou komunitní funkci, docházejí místní obyvatelé na nejrozličnější akce, a také tím se posiluje soudržnost komunity obyvatel a školy.

Venkovská škola je významným přispěvatelem do lidského kapitálu venkovské komunity. Utváří vzdělané a schopné členy venkovské komunity. Může také sloužit k dalšímu vzdělávání místních obyvatel v rámci celoživotního vzdělávání (viz dále). Ředitel a učitelé venkovské školy jsou významnými vzdělanci ve venkovské obci. Pokud zde škola skončí, jejich odchod způsobí významnou ztrátu lidského a sociálního kapitálu obce (Putnam 1995; Martz, Sanderson 2006). Místní vzdělaní lidé bývají organizačními elementy v rámci spolků, organizací a společenskopolitického dění v obci. Vzdělané a schopné venkovany vyžaduje tvorba programů rozvoje venkovské obce. Na těchto programech se často ředitel a učitelé venkovské školy podílejí (Ferreira 2011; Green 2013; Arqué et al. 2018).

Základní funkcí venkovské základní školy je funkce vzdělávací (Miller 1995). Místní venkovská škola poskytuje možnost plnění povinné školní docházky jak žákům místním, tak žákům z okolních venkovských obcí. Venkovská škola často nabízí různé kroužky a kurzy pro další vzdělávání dětí – doučovací, jazykové, ICT, stejně tak nabízí volnočasové aktivity pro děti. Vytváří také vzdělávací příležitosti pro dospělé obyvatele obce – pod záštitou školy mohou fungovat různé vzdělávací kurzy určené pro dospělé. Většinou se jedná o ICT vzdělávání (Supule 2019), jazykové vzdělávání, vzdělávání pro zemědělství a lesnictví

(Kłoczko-Gajewska 2020), může jít také o univerzitu třetího věku. Tato forma dalšího vzdělávání zvyšuje vzdělanost obyvatel venkovské obce, tedy jejich lidský kapitál – Corbett (2007).

Do budovy venkovské školy nedocházejí místní obyvatelé jen za dalším vzděláváním, ale i za kulturními a společenskými akcemi a aktivitami pořádanými školou, obcí, místními spolky nebo aktivními obyvateli. Někdy jsou prostory školy jediným vhodným místem pro setkávání obyvatel venkovské komunity (Oncescu 2014). Konají se zde různé besedy, schůze, oslavy, kulturní představení či politické události. Venkovská škola se tak stává společenským a komunitním centrem (Lyson 2002; Oncescu 2014).

Kulturní aktivity venkovské školy bývají několikerého typu – učitelé se svými žáky vystupují na různých akcích mimo školu i ve škole pro místní komunitu (vystoupení v rámci svátků, obecních slavností, pro seniory, atp.). Jde o recitační, pěvecké, hudební, taneční a divadelní vystoupení. Uvnitř školy může také škola organizovat vystoupení pozvaných umělců. V prostorách venkovské školy také často působí pedagogové umělecké školy, kteří sem dojíždějí z města. Také místní spolky mohou využívat prostory školy pro své kulturní aktivity a vystoupení. Venkovská škola (jako instituce, její ředitel a její učitelé) by neměla hrát politickou roli, ale její prostory jsou velmi často využívány jako volební místnosti (Woods 2005; Kassai, Farkas 2016). McHenry-Sorber (2015) ovšem upozorňuje na některé problematické vztahy, které mohou vzniknout uvnitř komunity, vzniklé z politické a jiné rivality ve venkovské obci. V českém prostředí bývají obecní knihovny samostatnou institucí venkovské obce, ale v jiných státech tomu tak není, knihovna je uvnitř venkovské školy a slouží jak žákům, tak veřejnosti. V územích s významným folklórem bývají venkovské školy důležitým střediskem folklorních aktivit.

Pokud má venkovská škola tělocvičnu a venkovní sportoviště, bývají tato zařízení v době mimoškolního vyučování využívána místními tělovýchovnými organizacemi a dalšími spolky, případně i neorganizovanou veřejností (Oncescu 2014; Kłoczko-Gajewska 2020). V tělovýchovných organizacích a spolcích navíc často působí učitelé a další zaměstnanci školy. Ve zvláštních případech může základní škola disponovat prostory pro ubytování o letních prázdninách (tělocvična, chatky, táborové stanoviště apod.), které pak škola nabízí návštěvníkům, většinou turistům, sportovcům a dětským skupinám. Do těchto aktivit se může zapojit i školní kuchyně a jídelna.

Pro venkovskou obec a komunitu je existence školy výhodná i z hlediska ekonomického. V menších venkovských obcích bývá venkovská škola významným zaměstnavatelem poskytujícím pracovní příležitosti učitelům, asistentům pedagoga

a nepedagogickým pracovníkům (uklízečkám, kuchařkám, školníkovi, atp.) – Barley, Beesley (2007), Oncescu (2014). Pokud je venkovská škola zrušena, potom tyto pracovní příležitosti mizí. Venkovská škola také podporuje místní řemeslníky (opravy a rekonstrukce budov a zařízení školy) a dodavatele potravinářských produktů do školní jídelny (Lyson 2002; Green 2013). Školní kuchyně v českém prostředí téměř vždy zajišťuje obědy nejen pro žáky a zaměstnance školy, ale i pro místní veřejnost, především pro důchodce. Finanční zisk z těchto obědů je pak příspěvkem do provozu školy.

Venkovské komunitně aktivní a plně funkční komunitní školy

Vzhledem k výše uvedenému, řada autorů vytvořila typologii venkovských škol podle míry plnění komunitních funkcí těmito školami (Solstad 1997; Sigsworth, Solstad 2005; Valli a kol. 2018). Solstad (1997) rozeznává komunitně ignorantskou, komunitně neaktivní a komunitně aktivní venkovské školy. Komunitně ignorantská venkovská škola s místní komunitou nijak nespolupracuje a využívá městské učební osnovy. Komunitně neaktivní venkovská škola není v komunitě aktivní, ale uplatňuje venkovské způsoby vzdělávání a zohledňuje specifika venkova. Komunitně aktivní škola vytváří kulturní a další aktivity a akce pro komunitu a rozvíjí venkovské vzdělávání. Samberg, Sheeran (2000) a Dryfoos, Maguire (2002) definují navíc plně funkčně aktivní venkovskou školu, která je střediskem vzdělávání dětí a dospělých, rozmanitých partnerství, různých služeb pro obyvatele a rozvojových programů a projektů pro komunitu (podobně Sigsworth, Solstad 2005; Supule 2019).

Komunitní život ve venkovské obci bývá podporován aktivitami místní základní školy a lokálních spolků. Pro komunitu je výhodné, pokud spolu tyto dvě složky spolupracují (Bryant, Grady 1990; Bard a kol. 2006). Tato spolupráce dává venkovské škole specifický ráz. Díky ní je pak program výuky obohacen o projevy této spolupráce (Dowling 2009). To může být pro venkovskou základní školu určitou výhodou oproti městské základní škole.

Ne všichni ovšem uznávají, že venkovská škola by měla mít významné komunitní funkce. Důvodem může být skutečnost, že ve venkovské obci mohou být ještě další instituce, které mají specifické komunitní funkce (Sell a kol. 1996; Haartsen, Van Wissen 2012; Slee, Miller 2015; Barakat 2015). Jak uvádějí Bell, Sigsworth (1991) či Arnold (1998) blízkost venkovské školy a místní komunity může být pouze moderním mýtem a snaha o vytvoření komunitní školy nemusí být úspěšná.

Podpora venkovských škol ze strany příslušných obcí a komunit

Zřizovatelem venkovské školy ve většině zemí bývá obec. Zvláště pokud se jedná o malou venkovskou školu a obec, je velice důležité, aby vztahy mezi vedením obce a vedením školy byly co nejlepší. Starostové a další představitelé obce, stejně tak místní autority a obyvatelé, většinou vnímají existenci a dobré fungování místní školy jako prestižní záležitost a jako určitý ukazatel prosperity obce (Karlberg-Granlund 2009; Amcoff 2012). Ředitel školy bývá jmenován radou či zastupiteli obce. Obce ze svých rozpočtů většinou financují provozní záležitosti školy, nákupy zařízení a dalšího vybavení, stejně tak opravy a rekonstrukce školy. Někdy také škola přispívá na platy učitelů, dětem na školní výlety, někdy sama zajišťuje dopravu dětí do školy. Výhodou je, když venkovská obec může nabídnout byty pro rodiny kvalifikovaných učitelů (Trnková 2009; Supule 2019).

Jak venkovská škola, tak její zřizovatel – většinou venkovská obec, musí zaujmout dobrou strategii, jak zaujmout rodiče žáků, aby dávali své děti do místní školy. Důležitá je kvalita a vybavenost školní budovy a areálu, kvalita pedagogů, ale i aktivita školy v komunitě (komunitní funkce školy). Škola může nabízet nadstandardní výukové a volnočasové aktivity, obec může přispívat na školní výlety, školní stravování, školní dopravu a učební pomůcky (Supule 2019).

2.4. Státní a regionální politika vůči venkovským školám

Státní politika vůči venkovským školám

Obecně se malým venkovským školám ve školských politikách věnuje málo pozornosti. To má potom dopad na jejich financování, kvalitu a další existenci (Kučerová a kol. 2011). Trnková (2008) navíc uvádí, že školská a regionální politika nezohledňuje význam venkovské školy jako poskytovatele dalších služeb (funkcí) místní venkovské komunitě. Důležitou součástí školské politiky je financování škol. V případě malých venkovských škol může být jejich finanční efektivita problematická. Venkovské školy jsou také nepříznivě ovlivňovány vzdělávací politikou zaměřenou především na městské školy a městské obyvatelstvo (Solstad 2009).

V Česku prodělala státní školská politika zásadní změnu v 90. letech 20. století v souvislosti se zásadními změnami ve společnosti po roce 1989. Kučerová a kol. (2020) uvádějí, že s příchodem demokracie a postsocialistické transformace byl dosavadní způsob řízení a financování českého školství odmítnut. Samosprávné obce získaly povinnost zajistit na svém území povinnou školní docházku (ve své škole, nebo v obci se školou). Obce také

získaly právo založit novou školu či zrušit školu stávající. Na úrovni regionů a celého státu neexistuje plán pro rozmístění a spádovost (základních) škol. Obce nově musí financovat provoz své školy, její rekonstrukce a její vybavení ze svých obecních rozpočtů. Vytváří se tak značný tlak na obecní rozpočty. Je to poněkud nespravedlivé vůči obcím bez školy, protože tyto na školství většinou nemusí přispívat (pokud nemají smlouvu o přískolení k obci se školou). Jak uvádějí Kučerová a kol. (2020), školy také získaly velmi vysokou míru autonomie, pokud jde o jejich řízení a tvorbu školního kurikula, což může být pro malé venkovské školy náročné.

Obecně by se dalo říci, že názory na existenci malých (málotřídních) škol na venkově jsou dvojího typu – tyto školy jsou pro venkov velmi důležité x takové školy nejsou potřeba, protože je mohou lépe zastoupit velké plně organizované školy. Názory prvního typu prezentují lidé (pedagogové, odborníci na školství a venkov), kteří vidí problémy obtížného dojíždění venkovských dětí do vzdálených škol a kteří zdůrazňují význam propojení venkovské školy a místní venkovské komunity. Ve druhé skupině bývají pedagogové z města a úředníci, kteří zdůrazňují ekonomickou neefektivitu těchto škol, případně jejich nižší kvalitu (Trnková 2006).

Finanční efektivita malých venkovských škol

Financování venkovského školství je velice diskutovaným problémem v zahraničí i v Česku. U nás je toto financování rozděleno mezi Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, které zajišťuje peníze na platy ředitele, učitelů, pedagogických asistentů a dalších pracovníků školy a mezi zřizovatele školy (což je většinou obec), který financuje provozní náklady školy (energie, vodu, atp.), rekonstrukce školy a vybavení školy. Vysoká ekonomická nákladnost výuky a provozu malé venkovské školy bývá nejvýznamnějším argumentem pro uzavírání těchto škol. Vysoké částky vydávané z rozpočtu obce na provoz školy mohou být pro malé venkovské obce značnou zátěží (Kourilova, Pelucha 2020). Ovšem Trnková (2009) píše, že podle jejího průzkumu není financování provozu školy pro většinu venkovských obcí velkým problémem. Obce podle ní vynakládají v průměru 12,6 % rozpočtu na školu, u obcí do 500 obyvatel je to 16 %. Část nákladů se jim vrátí prostřednictvím komunitních služeb školy, obce si udrží svoji prestiž a své mladé obyvatele.

Amcoff (2012) píše, že zánik malé venkovské školy může být ve výsledku nákladnější než její setrvání. Upozorňuje zejména na vysoké náklady související s dopravou žáků do vzdálených škol po zrušení místní venkovské školy (podobně Lyson 2002; Bard a kol. 2006). Supule (2019) dodává, že peníze ušetřené díky konsolidaci (rušení) venkovských škol mohou

být ztraceny v důsledku nižších daňových příjmů, nižší hodnoty nemovitostí a ztrát pro místní podniky ve venkovské obci se zrušenou školou. Kučerová a kol. (2015) uvádějí, že měření finanční efektivity veřejné služby, například školy, je z její podstaty téměř nemožné, jelikož taková služba bývá z krátkodobého hlediska vždy ztrátová (proto je ostatně provozována jako veřejná služba).

V České republice byl donedávna při rozdělování financí na vzdělávání (na platy pedagogických pracovníků) zohledňován počet žáků ve třídách. V poslední době se ale přešlo na financování především podle odučených hodin. Tato změna malým venkovským školám pomohla. Přesto ale stále musí dodržet státní normativ minimálního počtu žáků ve třídě (pro jednotřídku je to 10 žáků, pro dvoutřídku 12 žáků). Pokud nejsou tyto normativy delší dobu plněny, musí obec financovat i příslušnou část nákladů na platy pedagogů. V jiných zemích může být financování škol zajišťujících primární a nižší sekundární vzdělávání odlišné. Ve Velké Británii hraje v tomto ohledu důležitou roli měření kvality vzdělávání prostřednictvím národních srovnávacích testů (Kučerová a kol. 2015). V USA se vyskytují bohaté a chudé školy, protože jejich financování se do určité míry odvíjí od daňových výnosů obcí a od sponzorování škol. V chudých regionech a obcích USA, zejména v těch s „barevnou“ populací, bývají školy v horším stavu, nedostatečně vybavené a obsazené méně kvalitními učiteli (Truscott, Truscott 2005).

Zavádění informačních technologií ve venkovských školách

Zanedbávání (malých) venkovských škol v širší digitální agendě by mohlo zvýšit stávající nerovnosti mezi venkovským a městským školstvím. Venkovské školy si v tomto ohledu zaslouží větší celostátní podporu (Rundel, Saleminck 2021). Malé venkovské školy většinou nemívají vlastního ICT specialistu, navíc venkovští učitelé nebývají v ICT dostatečně proškoleni. Některé školy ani nemívají počítačovou učebnu a jejich počítače bývají zastaralé.

V době covidové, v letech 2020 – 2022, se i malé venkovské školy potýkaly s problémem vyučování na dálku prostřednictvím příslušného komunikačního softwaru a zařízení. Ovšem v některých velkých vyspělých zemích (Austrálie, Kanada, Severské země) byl tento typ vyučování zaveden již před epidemií covidu. Vyžaduje určité náklady, jako jsou náklady na pořízení notebooků, softwaru, mikrofونů a kvalitního internetového připojení (Lind, Stjernström 2015). Tímto způsobem se nemusejí propojovat pouze učitelé a žáci jedné školy, ale také školy, učitelé a žáci těchto škol mezi sebou (Dowling 2009; Supule 2019).

2.5. Geografické aspekty venkovských škol

Geografické a další typy venkovských škol

Typologie venkovských škol souvisejí s typologiemi venkova. Také problémy konkrétních venkovských škol bývají odrazem problémů okolního venkova (podobně Emmerová 1999). Vaishar, Pavlů (2018) píše, že v Česku není pouze jeden venkov, že venkovů je zde více – například suburbánní venkov, venkov úrodných nížin (mezilehlý venkov) a venkovy odlehlých vnitřních a vnějších periferií. To má pak vliv na charakter – typologii zde ležících venkovských škol. Podobně se vyjadřují i Kučerová a kol. (2022), když vymezují exponovaný venkov a jeho školy v zázemí měst a v rozvojových pásech, stabilizovaný venkov velkých obcí jihovýchodní Moravy s jeho školami a venkov s velkými nebo malými školami (a s malými venkovskými sídly), které mají rozsáhlá spádová území. V posledním případě, pokud se jedná o periferní venkovská území zasažená depulací, mohou zde ležící venkovské školy vykazovat problémy s naplněností žáky.

Typologií území Finska na kontinuu jádro – venkovská periferie pro potřeby optimalizace rozmístění škol vypracoval Lehtonen (2021). Rozlišil vnitřní a vnější území měst, jejich suburbánní zázemí, venkovská území nedaleko měst (asi semiperiferní venkov), venkovská střediska (asi maloměstská), vzdálenější (periferní) venkovské oblasti a ještě řídce zalidněné venkovské oblasti (zejména na severu Finska a ve finské Karélii). Kvalsund (2009) v Norsku rozlišoval školy ve venkovských pobřežních komunitách, školy ve venkovských periferiích a školy řídce zalidněných území severního Norska. Píše, že žádná studie zatím neporovnávala norské městské a venkovské školy.

K typologii venkovských škol přispěl ještě Nachtigal (1982), který v USA definoval venkovské školy v chudých venkovských oblastech (například v uhelných oblastech Kentucky nebo na venkově dolní Mississippi), ve kterých je třeba řešit chudobu žáků a komunit, dále definoval bohatší venkovské školy zemědělského středu USA (Iowa, Nebraska, Kansas, Severní a Jižní Dakota), které se vyznačují vysokou úrovní výuky a kvalifikovanými učiteli, také definoval venkovské školy transformujícího se venkova ležícího blízko metropolí, nebo v oblastech rozvinutého cestovního ruchu, které procházejí změnou, takže zde vznikají střety mezi starými venkovskými a novými městskými hodnotami.

Gjelten (1982) rozlišoval v USA klasické venkovské komunity a jejich školy (přívětivé, mírumilovné, tradiční a většinou bílé), deprimované venkovské komunity a jejich školy (se sociálně-ekonomickými problémy, emigrací a s menšinovou populací) a rozvíjející se venkovské komunity s nedostatkem škol. Kromě toho ještě vymezil „znovuzrozený venkov“ díky příchodu obyvatel z měst (asi kontraurbanizace), kteří zde

přístupují na venkovský životní styl. Ještě našel izolované venkovské komunity se školami (v ultraperiferiích, na ostrovech, v horách), které musí neustále řešit svou izolaci. Každý typ venkova se svými školami má podle autora své vlastní silné stránky a problémy, které je třeba řešit.

Gur'ianova (2006) rozčlenila venkovské školy v Rusku do několika typů – suburbánní školy, malé venkovské školy, školy v malých městech, etnické a multietnické venkovské školy a ještě další, přičemž všechny tyto typy škol mají navíc specifickou regionální podobu. V práci Kučerová a kol. (2015) se autoři věnovali typologii spádových obvodů venkovských škol. Prvním typem je venkovská škola sloužící jedné obci, druhým větší středisková venkovská škola pro větší počet obcí, třetím menší venkovská škola na periferním venkově s rozsáhlým spádovým územím, čtvrtým venkovská škola s nedostatečným počtem žáků díky konkurenci okolních škol, pátým venkovská škola se specifickým programem nebo klientelou působící napříč spádovými územími běžných škol.

Spádová území venkovských škol

Do poloviny 90. let 20. století existovaly v Česku školní obvody (spádová území škol) pokrývající beze zbytku celá území. Rodiče a žáci bydlící v jednotlivých ulicích a sídlech měli školu přidělenou podle školního obvodu, ve kterém bydleli. Existovaly ale výjimky. Tento systém se pak změnil, neboť školy začaly přijímat žáky bez ohledu na jejich bydliště, protože počet dětí školního věku v Česku poklesl a školy žáky potřebovaly. Pouze ve městech a jejich okolí, kde působilo více městských škol, zůstaly zavedeny školní obvody. Podobně tomu bylo v Polsku, jak uvádí Bajerski (2015). Autor píše, že původní podoba systému školních obvodů bránila soutěžení o nadané žáky a tedy i vzniku lepších a horších škol. Kučerová a kol. (2015) doplňuje problém tohoto systému – při nedostatku počtu žáků díky mezeře ve věkovém spektru mohlo dojít k ohrožení existence školy s pevným školním obvodem a s nedostatečným počtem žáků.

Kubeš, Vokrouhlík (2019) řešili nedostatečný počet žáků v určité venkovské škole přeuspořádáním spádových území škol v širším území ve prospěch dané venkovské školy. Rozšíření spádového území venkovské školy může ale vyvolat problémy související s uspořádáním sítí komunikací a spojů veřejné dopravy neumožňující dopravu žáků do dané školy. V bakalářských a diplomových pracích vzniklých na katedře geografie PF JU se problematika spádových území základních škol často řešila – Krinedlová (2018), Tomíček (2019), Maxa (2021), Volf (2021) a další. Součástí těchto prací jsou mapy se spádovými

územími jednotlivých škol, přičemž některá sídla nemají vyhraněný spád – spádují ke dvěma či více základním školám.

Dojíždění venkovských žáků do škol

Pokud žák navštěvuje jinou školu, než školu v sídle bydliště, pojí se s tím dojíždění do školy. Může jít i o docházení do školy v nedalekém sídle, ale většinou se jedná o dojíždění autobusem či vlakem na větší vzdálenost. Toto dojíždění přináší žákovi značné časové ztráty (Sell a kol. 1996; Kučerová, Kučera 2009; Lehtonen 2021), nebezpečí a nepohodlí. Navíc nejde jen o dobu strávenou v dopravním prostředku. Jde také o čas strávený docházkou žáka k zastávce veřejné dopravy, čekáním na spoj, docházkou ze zastávky do školy, čekáním na začátek školního vyučování (školní spoje někdy přijíždějí příliš brzo před zahájením vyučování) a následně o symetrický návrat žáka do místa bydliště spojený s čekáním na spoj, často ve školní družině (Kučerová a kol. 2011). Dlouhá doba spojená s dojížděním do školy a zpět může mít vliv i na školní prospěch žáka (Amcoff 2012).

I když existuje zlevněné žakovské jízdné, dojíždění do školy něco stojí a může být značným zásahem do rozpočtu venkovských rodin s více dětmi (žáky). Ještě větší náklady mají rodiče dopravující své děti do školy osobním automobilem. Na druhou stranu je ale tato cesta automobilem využita i rodiči při jejich dojížděcí do zaměstnání (Kučerová a kol. 2015). Často se také upozorňuje na ekologické dopady vznikající v souvislosti s veřejnou a individuální dopravou žáků (Hargreaves a kol. 2009). Zvláště na periferním venkově existuje množství malých venkovských osad, do kterých spoje veřejné dopravy vůbec nezajíždějí. Žáci tak musejí docházet na vzdálené zastávky, nebo musí spoléhat na pomoc rodičů vlastnících osobní automobil (Kučerová a kol. 2011).

V některých studiích ale není dojíždění žáků do vzdálených škol úplně zatracováno. Velké městské školy mívají více programů, specializací a množství kroužků a volnočasových aktivit, působí v nich více odborně zaměřených učitelů, takže ve výsledku může být dojíždění žáků do nepříliš vzdálené městské školy pro žáky a rodiče výhodné (Lind, Stjernström 2015).

3. Metodika práce

3.1. Práce s literárními zdroji

Podstatnou část diplomové práce tvoří její literární kapitola 2. v úvodní části práce. Tato kapitola vznikala na základě rešerší především zahraniční literatury věnující se venkovským školám z hlediska jejich udržení, fungování a rozvíjení, ale také z hlediska aktérů s těmito školami spojených. Autorka diplomové práce využila množství rešerší k této problematice vytvořených doc. Kubešem. Autorka navíc sestavila další rešerše, které byly do diplomové práce také zapojeny. Toto využívání zahraniční literatury bylo užitečné jak pro tvorbu literární kapitoly diplomové práce, tak pro inspiraci při vypracování opatření na udržení, stabilizaci a rozvíjení malých venkovských základních škol v řešeném území i mimo něj (viz závěrečná část diplomové práce). V kapitole 4. je uskutečněno statistické vyhodnocení použité literatury co do charakteru zdroje, jazyka, zastoupení časopisů, uplatnění zdroje v opatřeních, atp.

Autorka vyhledávala potřebnou literaturu pomocí vyhledávačů odborné literatury, např. pomocí Google Scholar, Web of Science a dalších. K tomuto vyhledávání byly využity také zahraniční časopisy zaměřené na problematiku řízení školství a články (jejich seznam literatury s publikacemi věnujícími se této problematice). K vyhledávání byla použita hesla typu „village school“, „rural schools“, „community school“, „community-active school“, „school function“, „rural school headmaster“, „rural teacher“ a další. Literaturu v jiných jazycích než v angličtině bylo obtížné vyhledat. Je to škoda, protože například studie francouzských nebo španělských autorů věnované venkovským školám mohly přinést zajímavá zjištění.

Velkou prací měla autorka s tematickým uspořádáním vyhledané literatury. Bylo třeba na základě rešerší vybrat vhodná témata a následně jednotlivé rešerše a jejich části do těchto témat zařadit. Tematické uspořádání literatury je uvedeno v Tabulce 1. Stejně uspořádání pak bylo použito i v literární druhé kapitole diplomové práce.

První část Tabulky 1. pojednává o *vývoji, současnosti a specifikách venkovských škol*. „Vývoj venkovských škol na území Česka“ byl prvním dílčím tématem (vznik škol na venkově, prodlužování školní docházky, ...), následoval „vývoj venkovských škol v cizině“. V jednotlivých zemích se odehrával specifický vývoj venkovského školství, přesto se ale dají nalézt podobné znaky či problémy tohoto vývoje (uzavírání venkovských škol díky depopulaci venkova, jejich podlimitní financování díky malému počtu žáků, atd.). Následuje dílčí téma „specifika venkovských (základních) škol“, ve kterém se vybrané studie věnují

například výhodám a nevýhodám venkovských škol, nebo odlišnostem vzdělávacích programů pro městské a venkovské školy. První část uzavírá dílčí téma „rušení (základních) škol na venkově“ s důvody rušení a s dopady rušení především na venkovskou komunitu.

Druhou část Tabulky 1. tvoří dílčí témata věnující se *ředitelům, učitelům, žákům a rodičům venkovských škol*, tedy aktérům spojeným s těmito školami. Prvním dílčím tématem jsou „učitelé“, ve kterém se řeší jejich kvalifikace, náročnost jejich práce na venkovské škole, specifické formy výuky na málotřídní škole apod. Druhé dílčí téma se věnuje „ředitelům“, především jejich administrativnímu zatížení, působení na škole a v rámci venkovské komunity. Následují „žáci venkovských škol“ (problematika malých třídních kolektivů, dojíždění do školy, ...), poté „rodiče žáků venkovských škol“ (např. výběr školy rodiči). Druhá část je zakončena „představiteli venkovských obcí se školou“, tedy starosty venkovských obcí se školou s jejich vztahem k místní škole.

Třetí část Tabulky 1. se nazývá *komunitní funkce venkovských škol a vztahy obec a komunita – venkovská škola*. V této části je zařazena literatura věnovaná různým „komunitním funkcím venkovských škol“, které jsou typické a potřebné pro venkov a jeho obyvatele. Dále následuje dílčí téma „venkovská komunitně aktivní a plně funkční komunitní škola“. Zde umístěná literatura popisuje a porovnává jednotlivé typy venkovských škol z hlediska jejich komunitní funkce. Posledním dílčím tématem této části je „podpora venkovských škol ze strany příslušných obcí a komunit“. Jde vlastně o opačný vztah, než komunitní funkce venkovských škol vůči obci a komunitě jejích obyvatel, který je také velmi potřebný pro zachování, stabilizaci a rozvoj venkovských škol.

Čtvrtou částí Tabulky 1. je *státní a regionální politika vůči venkovským školám*. Nejprve je v nalezených studiích řešena „státní politika vůči venkovským školám“ (do jaké míry a jakým způsobem je podporovat). Dále jsou zařazeny publikace věnované „finanční efektivitě malých venkovských škol“, „problémům financování těchto škol“ a na konec následuje dílčí téma o „zavádění informačních technologií ve venkovských školách“ (zde zařazené publikace popisují nedostatečnou vzdělanost a vybavenost v ICT ve venkovských školách a potřebu rozvoje ICT v tomto prostředí).

Poslední pátá část Tabulky 1. zahrnuje literaturu pojednávající o vybraných *geografických aspektech venkovských škol*. Nejprve je zde zařazena literatura o jednotlivých „geografických a dalších typech venkovských škol“ (typy podle odlehlosti od města, podle úplnosti školy, podle velikosti školy), následuje dílčí téma věnující se „spádovým územím venkovských škol“ a nakonec dílčí téma „dojíždění venkovských žáků do škol“ (řešící problémy spojené s tímto dojížděním).

Tabulka 1. Témata literatury věnované záchraně, stabilizaci, fungování a rozvoji venkovských škol

Vývoj, současnost a specifika venkovských škol Vývoj venkovských základních škol na území Česka Vývoj venkovských škol v cizině Specifika venkovských (základních) škol Rušení (základních) škol na venkově
Ředitelé, učitelé, žáci a rodiče žáků venkovských škol Učitelé venkovských škol Ředitelé venkovských škol Žáci venkovských škol Rodiče žáků venkovských škol Představitelé venkovských obcí se školou
Komunitní funkce venkovských škol a vztahy obec a komunita – venkovská škola Komunitní funkce venkovských škol Venkovské komunitně aktivní a plně funkční komunitní školy Podpora venkovských škol ze strany příslušných obcí a komunit
Státní a regionální politika vůči venkovským školám Státní politika vůči venkovským školám Finanční efektivita malých venkovských škol Zavádění informačních technologií ve venkovských školách
Geografické aspekty venkovských škol Geografické a další typy venkovských škol Spádová území venkovských škol Dojíždění venkovských žáků do škol

Poznámka: Názvy témat jsou ve shodě s uspořádáním kapitol a subkapitol v literární kapitole diplomové práce.

Analýzy literatury věnované problematice venkovských škol (kapitola 2.) jsou pro diplomovou práci klíčové. Do diplomové práce bylo zařazeno celkem 120 položek odborné literatury. V kapitole 4.1. je uskutečněno statistické vyhodnocení této literatury. Vyhodnocuje se zastoupení článků v časopisech a v ostatních publikacích, zastoupení publikací z jednotlivých období a podíl publikací indexovaných na Web of Science. Bude také zajímavé zjistit, v jakých vědeckých časopisech bývá problematika venkovských škol nejvíce zastoupena a v jakých zemích se nacházejí v publikacích řešené školy.

3.2. Dotazování představitelů základních škol a obcí

Pro dotazování ředitelů základních škol na vztahy škola – obec a komunita obce byl použit oproti bakalářské práci (Koutová 2021) upravený dotazník – Tabulka 2. Uplatněn byl řízený strukturovaný rozhovor přímo s řediteli (výjimečně se zástupci ředitele či významnými učiteli) vybraných základních škol řešeného území okresů Prachatice a Český Krumlov. Dotazník je strukturován do několika částí. Před první částí je uveden název základní školy, jméno dotazovaného, jméno tazatele a datum dotazování – Tabulka 2.

Tabulka 2. Dotazování ředitele základní školy

<p>T Název ZŠ včetně obce: T Jméno dotazovaného představitele ZŠ: T Jméno tazatele a datum dotazování:</p>
<p>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, poč. ve třídách, poč. učebna)</p>
<p>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):</p>
<p>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):</p>
<p>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 (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):</p>
<p>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 Akce pořádané ZŠ pro obyvatele obce a účast obyvatel na těchto akcích: Ř Aktivity obce, obyvatel obce a spolků v obci pro ZŠ (popis):</p>
<p>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 Feminizace učitelského sboru (%): Ř Dojíždění učitelů mimo obec školy (popis): Ř Dosažené vzdělání učitelů: Ř Personální problémy ZŠ (popis):</p>

První část dotazníku (*charakteristika základní školy*) zaznamenává typ základní školy z hlediska její úplnosti, případné spojení s mateřskou školou (je ekonomicky a organizačně výhodné) a kvantifikuje počty tříd, žáků a žáků na třídu, odděleně na prvním a druhém stupni (jsou to důležité charakteristiky při srovnávání venkovských a dalších typů základních škol). Poslední sub-částí je vybavenost základní školy, tak jak je rozepsána v dotazníku (lze předpokládat menší vybavenost u venkovských málotřídních základních škol).

Druhá část dotazníku se zaměřuje na *vazby základní školy na jiné školy*. Jde o umístování žáků neúplných základních škol na druhý stupeň úplných základních škol, o společné akce s okolními základními školami (sportovní, zájezdové, kulturní), o vztahy učitelů mezi jednotlivými základními školami (napomáhají výuce), o konkurenční záležitosti mezi okolními základními školami, o přijímání žáků základních škol na gymnázia (jeden z indikátorů srovnávání základních škol), případně o spolupráci základní školy se školou v zahraničí.

Třetí část dotazníku obsahuje *sociální charakteristiku žáků a jejich rodičů*. Nacházejí se zde otázky typu: podíl žáků ze sociálně slabého prostředí (a pomoc těmto žákům), podíl žáků se vzdělávacími a také výchovnými obtížemi, podíl žáků národnostních menšin v základní škole (hlavně ukrajinských), účast rodičů na třídních schůzkách, další setkávání učitelů a rodičů žáků v prostředí obce a nakonec je dotaz na podíl žáků základní školy bez domácího přístupu k počítači a na internet.

Ve čtvrté části dotazníku nazvané *vztah obce a vedení školy* je nejprve otázka zaměřená na problémy financování provozu základní školy ze strany obce (hodnotí ředitel). Dále tazatel vyhledá a do dotazníku doplní podíl výdajů na základní školu v rozpočtu obce. Tazatel také sám ohodnotí péči o budovu a areál školy, protože má srovnání. Další otázky zjišťují jiné podpory základní školy ze strany obce a také zaznamenávají vystoupení žáků a učitelů základní školy mimo školu (jed o důležitou a vyhledávanou propagaci školy). Je zde také dotaz na pomáhání obce aktivitám základní školy. Další otázka zaznamenává existenci učitele jako zastupitele obce. Žáci spolu s učiteli základní školy, případně i s rodiči, mohou vypracovávat projekty pro rozvoj obce. Spolky a organizace venkovské obce jsou často nuceny využívat budovu a další zařízení základní školy pro svou činnost, protože jiné vhodné objekty ve venkovské obci nejsou. Poslední otázka této části si všimá opačného vztahu – využívání zařízení obce (sportovních, kulturních) základní školou.

Pátá část dotazníku se zabývá *vztahem základní školy a komunity obyvatel obce*. Všímá si fungování a aktivit školské rady základní školy (tato rada může pomoci při směřování rozvoje a zaměření školy, může být prospěšná, ale také rozhádaná, případně nefunkční). Další otázka si všímá utváření znalostí a zájmů žáků základní školy o prostředí příslušného sídla, obce a místního regionu, zejména prostřednictvím venkovní výuky, exkurzí a výletů. Na venkově jsou pro tuto důležitou součást výuky podporující identitu žáků a praktické znalosti a dovednosti velmi vhodné podmínky. V dotazníku je také otázka na prestiž místní základní školy u rodičů dětí a žáků (pokud je ředitel schopen se k tomu vyjádřit) a na posílání dětí do vzdálených velkých městských základních škol (reaguje na někdy zbytečný přesun žáků do vzdálených městských škol, když v místě škola je). Dále se poptává setkávání bývalých absolventů základní školy (jde o vazbu místních a dalších obyvatel ke škole). Důležitou otázkou je dotazování akcí pořádaných základní školou ve škole pro obyvatele obce a účast na těchto akcích – různá školení, kurzy, besídky, školní slavnosti atp. Tyto akce jsou významným příspěvkem do komunitní funkce školy. Podobně je to s poslední otázkou – aktivity obce, obyvatel obce a spolků v obci pro základní školu, která si všímá opačného vztahu, tedy působení obce a komunity na školu.

Poslední část dotazníku (Tabulka 2.) se věnuje charakteristikám *pracovníků základní školy*. Vedle počtu učitelů v základní škole směřuje dotaz také na důvod příchodu ředitele do školy (má zjistit motivaci pro ředitelování, zvláště na venkově). S otázkou na pozitiva a negativa vnitřního klimatu v pedagogickém kolektivu základní školy jsme váhali. Nakonec jsme tuto otázku pokládali, ale ne všichni ředitelé byli ochotni odpovědět. Problematická byla také otázka na administrativní zatížení ředitele základní školy, protože se nakonec ukázalo, že touto administrativou jsou zatíženi všichni ředitelé. Je ale pravdou, že ve velkých městských školách má ředitel k dispozici ještě další administrativní pracovníky. Účast učitelů základní školy na dalším vzdělávání pedagogických pracovníků (DVPP) bývá různá, navíc v době dotazování probíhala epidemie covidu, která bránila dojíždění na DVPP. Pedagogičtí asistenti učitelů na základní škole (další otázka) jsou dnes nepostradatelnou součástí pedagogického procesu v základní škole. Školy pracující s nadanými žáky, což jsou většinou vybrané městské školy, mívají těchto asistentů méně. Poptávána byla také míra feminizace učitelského sboru v reakci na často zmiňovanou potřebu existence mužských vzorů v rámci učitelského sboru. Dobré je, když učitelé bydlí v obci se školou, protože dobře znají žáky, jejich rodiče a představitele a prostředí obce. Tuto záležitost zjišťovala další otázka. Klíčovou otázkou reagující na potřebu zvyšování kvalifikovanosti učitelského sboru základních škol, zvláště ve venkovských periferiích, byla otázka na

dosažené vzdělání jednotlivých učitelů. S tím také souvisí poslední otázka pro ředitele – personální problémy základní školy.

Na rozdíl od bakalářské práce byli dotazováni také starostové obcí se základní školou, aby byl k dispozici i pohled z druhé strany sledovaného vztahu škola – obec. Pro toto dotazování byla použita pouze jedna část otázek předchozího dotazníku zaměřená na vztah vedení obce a základní školy – Tabulka 3. Dotazování ředitelů a starostů se uskutečnilo v letních a podzimních měsících roku 2022. Na dotazování se podílela autorka diplomové práce, vedoucí diplomové práce doc. Kubeš a také kolega student Bc. Dominik Volf.

Jen minimum představitelů sledovaných základních škol obou řešených okresů se odmítlo dotazování účastnit. Důvodem byly podle oslovených špatné zkušenosti s předchozími průzkumy, přetížení prací a obava z poškození jména školy při zveřejnění výsledků dotazování. Aby nedošlo k tomuto poškození, budou výsledky dotazování publikované v diplomové práci i v pracích doc. Kubeše vždy za typovou skupinu základních škol, takže údaje za konkrétní školu nebudou dostupné. Přijetí ředitelem ve škole bylo většinou vlídné, i když někdy opatrné. Pouze někteří ředitelé nechtěli některé citlivé otázky zodpovědět. Odpovědi na tyto otázky pak byly zjištěny od jiných dotázaných v obci nebo na základě dostupných výročních zpráv jednotlivých základních škol a dostupných zpráv České školní inspekce k jednotlivým základním školám. Všichni starostové ochotně vypovídali na otázky dotazníku (Tabulka 3.).

Původním záměrem bylo porovnat odpovědi starostů a odpovědi ředitelů škol na několik stejných otázek o vztahu vedení obce a základní školy (čtvrtá část dotazníku). Někde skutečně došlo k určitým rozdílnostem v odpovědích, zvláště tehdy, když existovalo určité napětí mezi vedením obce a vedením školy. V ostatních případech byly odpovědi téměř shodné, případně se vzájemně obohacovaly. Z těchto důvodů došlo ke sloučení odpovědí ředitelů a starostů na otázky čtvrté části dotazníku (Tabulka 2., Tabulka 3.).

Tabulka 3. Dotazování starosty 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 starosty): 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 (v rámci svátků, obecních slavností atp.): S Pomoc obce aktivitám ZŠ (popis – např. dětský den, ...): S Zastoupení pracovníků ZŠ v zastupitelstvu obce (počet): S Vypracování 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):

3.3. Výběr a typologie zkoumaných základních škol v řešeném území

Autorka diplomové práce žije v Pošumaví, konkrétně ve Čkyni, ležící v okrese Prachatice, takže pro ni bylo výhodné řešit v diplomové práci základní školy okresu Prachatice, ke kterému ještě přidala další pošumavský okres Český Krumlov. Celkově jde o území většinou horské a podhorské, nacházející se v pásu podél státní hranice s Německem (Bavorskem) a Rakouskem (Horním Rakouskem). Geografická charakteristika řešeného území je obsažena v práci Koutová (2021). Řešené území zahrnuje 57 běžných základních škol (z toho je 34 úplných a 23 neúplných základních škol), nicméně se zde ještě nacházejí osmiletá a šestiletá gymnázia, která také zajišťují základní vzdělávání. Toto vzdělávání zde ještě zajišťuje několik málo speciálních základních škol. Jak gymnázia, tak tyto speciální základní školy nebudou předmětem řešení diplomové práce.

K typologiím škol zajišťujících primární a nižší sekundární vzdělávání v některých zemích a v Česku se autorka diplomové práce již částečně vyjádřila v kapitole 2.1. Na tomto místě bude uskutečněna typizace základních škol pro potřeby diplomové práce. V rámci českých základních škol je důležité rozlišení na základní školy úplné (s prvním a druhým vzdělávacím stupněm) a neúplné (pouze s prvním vzdělávacím stupněm). Další členění základních škol bylo odvozeno podle jejich odlehlosti od větších měst. Jde o tzv. mikroregionální města, která jsou středisky denní dojížděky za prací a významnějšími službami – Kubeš, Chvojková 2020. V řešeném území to byla města Vimperk, Prachatice, Český Krumlov a Kaplice. Vymezeny jsou základní školy periferního venkova ležící 30 a více minut od uvedených měst při cestování veřejnou dopravou, základní školy semiperiferního venkova ležící do 30ti minut od uvedených měst, základní školy lokalizované ve vnějších suburbiích (pokud byla tato suburbia na základě suburbanizace vymezena),

základní školy v malých městech semiperiferního nebo periferního venkova a ještě základní školy v uvedených čtyřech městech – Tabulka 4.

Jak bylo uvedeno výše, v řešeném území se vyskytuje 57 běžných základních škol – 34 úplných a 23 neúplných. Autorka diplomové práce vybírala z těchto škol takové školy, aby v jednotlivých typech základních škol byly alespoň dvě školy – Tabulka 4. Celkem se jedná o 16 základních škol zařazených do 8 typů. Vzhledem k tomu, že autorka diplomové práce a vedoucí této práce navštívili všechny běžné školy řešeného území, mohli vybrat vhodné reprezentanty do jednotlivých typů. Kromě dotazování představitelů (ředitelů) základních škol autorka a vedoucí diplomové práce ještě uskutečnili dotazování představitelů (starostů) obcí se základní školou. Do diplomové práce jsou vybrána ta dotazování starostů, která souvisí s vybranými základními školami.

Tabulka 4. Typy základních škol v řešeném území okresů Prachatice a Český Krumlov (2022)

Úplné základní školy	Vybrané řešené školy
Úplné základní školy ve městech	Základní škola Vimperk, Smetanova 405 Základní škola Český Krumlov, Za Nádražím 222
Úplné základní školy v semiperiferních malých městech	Základní škola Netolice Základní škola a Mateřská škola Křemže
Úplné základní školy v semiperiferních venkovských sídlech	Základní škola, Základní umělecká škola a Mateřská škola Stachy Základní škola a Mateřská škola Besednice
Úplné základní školy v periferních malých městech	Základní škola Volary Základní škola a mateřská škola Vyšší Brod
Úplné základní školy v periferních vesnicích	Základní škola a mateřská škola Vacov Základní škola a Mateřská škola Brloh
Neúplné základní školy	
Neúplné základní školy ve vnějších suburbiích	Základní škola a Mateřská škola Kájov Základní škola a Mateřská škola Dolní Třebonín
Neúplné základní školy v semiperiferních vesnicích	Základní škola a mateřská škola Holubov Základní škola a Mateřská škola Dolní Dvořiště
Neúplné základní školy v periferních vesnicích	Základní a Mateřská škola Borová Lada Základní škola T. G. Masaryka a Mateřská škola Horní Dvořiště

Zdroj: Kubeš (2023 – v redakci)

3.4. Zpracování a vyhodnocování dotazování

Odpovědi na jednotlivé otázky dotazníku pro představitele základních škol (Tabulka 2.) budou zaznamenávány do jednotlivých dotazníků (zápisů) pro jednotlivé základní školy. Pokud by některé odpovědi scházely, budou zjištěny dotazováním jiných osob či na základě výročních zpráv základních škol či zpráv České školní inspekce. Podobně se postupovalo u odpovědí starostů příslušných obcí reagujících na otázky uvedené v Tabulce 3.

Zjištěné informace budou vyhodnocovány dvojím způsobem. Vybrané informace, které je možné kvantifikovat, budou „přetaveny“ do kvantitativních hodnot indikátorů pro jednotlivé typy zkoumaných základních škol. To se týká jak odpovědí ředitelů základních škol, tak starostů příslušných obcí a dalších zjištěných informací. Další informace pak budou zpracovány formou hodnotícího textu. Indikátory budou seskupeny do tří částí (podle Kubeš 2023 – v redakci) – do tří tabulek – do tabulky zaznamenávající základní charakteristiky typů řešených základních škol (Tabulka 5.), do tabulky zaznamenávající komunitní funkce řešených základních škol (Tabulka 6.) a do tabulky zaznamenávající podpory řešeným základním školám ze strany obcí a komunit obyvatel obcí (Tabulka 7.).

Co se týká základních charakteristik typů základních škol (Tabulka 5.), tak příslušnými indikátory bude počet žáků, počet učitelů (dílní úvazky učitelů byly sčítány), počet tříd (běžně obsazených) a počet žáků na třídu. Tyto indikátory umožňují dobře porovnat kvantitativní rozdíly mezi velkými a malými základními školami, úplnými a neúplnými základními školami. Další indikátory Tabulky 5. lze považovat za spíše kvalitativní – podíl žáků z chudého prostředí v % (jsou to hlavně žáci, jejichž rodiče si nemohou dovolit zaplatit školní obědy a výlety), podíl žáků se vzdělávacími problémy v % (s vývojovou poruchou učení, lehkým mentálním postižením, slabší poruchou autistického spektra atp.), podíl žáků přijatých na gymnázia v % (jde o žáky přijaté na konci 5., 7. a 9. ročníku na gymnázia na počet žáků v devátých, u neúplných škol v pátých ročnících), podíl kvalifikovaných učitelů v % (absolvovali magisterské učitelství) a počet žáků na pedagogického asistenta (bez ohledu na úvazky asistentů).

V další tabulce (Tabulka 6.) jsou obsaženy indikátory komunitní funkce základních škol, které je možné na základě provedeného dotazování sestavit. V rámci tohoto kvantitativního hodnocení jsou zařazeny indikátory srovnávající uskutečňování kulturních představení základní školou (jde o vystoupení žáků a jejich učitelů) pro veřejnost mimo areál základní školy, dále také uskutečňování akcí základní školy pro veřejnost v základní škole (besídek, vzdělávacích akcí pro dospělé, kulturní vystoupení umělců atp.) a ještě využívání zařízení areálu základní školy veřejností a spolky (školní tělocvičny, hřiště, tříd atp.). K dispozici budou poměrně podrobné a obsáhlé informace zjištěné při dotazování, a tak bude možné v rámci uvedených indikátorů uskutečnit bodování významu či velikosti ve škále 0-10 bodů.

Další indikátory této tabulky analyzují míru organizačního propojení mateřské školy se základní školou (je výhodné pro děti, jejich rodiče a pro návaznost vzdělávání). Sleduje se také účast rodičů na třídních schůzkách v % (jde o průměr účastí za jednotlivé třídy

a v průběhu školního roku). Důležitou součástí základního vzdělávání bývá venkovní vzdělávání žáků mimo areál základní školy (další indikátor, jde o venkovní vyučování, školní exkurze do přírody a podniků, školní výlety atp.). Posledním indikátorem tabulky je průměrné pořadí hodnot jednotlivých indikátorů. Nejde sice o nějaké úplné celkové hodnocení, ale určitou představu toto hodnocení bude dávat.

V další tabulce (Tabulka 7.) jsou zachyceny indikátory a hodnoty indikátorů mapující různé podpory základních škol ze strany obcí a komunit obyvatel obcí. První indikátor – stáří, rekonstrukce a kompaktnost areálu základní školy – zjišťuje míru péče o budovy a celý areál školy ze strany obce (jde o bodování, které uskutečňuje tazatel, který školy navštíví). Tazatel bude také s pomocí ředitele bodovat vybavení areálu základní školy (zhodnocuje se přítomnost tělocvičny, venkovního sportoviště, počítačové učebny, odborných učeben atp.). Další indikátor je o bodování financování provozu základní školy ze strany obce, přičemž toto hodnocení poskytne ředitel školy. Na internetu lze vyhledat rozpočty jednotlivých obcí a v nich finance určené k provozu, dovybavení a rekonstrukcím příslušné základní školy. Jde ale o údaj zahrnující i výdaje pro samostatné mateřské školy. Tyto finance budou vztaženy na jednoho žáka základní školy. Některé základní školy a příslušné obce ve snaze přilákat nové a kvalitní učitele poskytují těmto učitelům obecní byty – viz další indikátor. Především ve venkovských obcích se ve vzdělávání v základních školách různým způsobem a v různé míře angažují místní spolky (hasiči, myslivci, rybáři atp.). Na základě zjištěných informací toto zapojení kvantifikoval tazatel. Posledním řádkem v Tabulce 7. je opět průměrné pořadí hodnot indikátorů.

Kromě indikátorů a jejich hodnot uvedených v Tabulkách 5., 6. a 7. je ve výsledkových kapitolách uskutečněn i popis dalších jednotlivých zjištěných informací z dotazování ředitelů a starostů (a z dalších zdrojů), tak, jak jsou postupně uvedeny v dotazníku Tabulky 2.

4. Záchrana, stabilizace a rozvoj malých venkovských základních škol v řešeném území

4.1. Vyhodnocení a využití literatury

Analýza literatury věnovaná problematice venkovských škol (kapitola 2.) je pro diplomovou práci klíčová. Do diplomové práce bylo zařazeno celkem 120 položek odborné literatury (bez bakalářských a diplomových prací) zabývajících se venkovskými školami a venkovským školstvím. Jednalo se o 94 článků v časopisech (78,3 %) a o 26 dalších

publikací, většinou monografií, kapitol v knihách nebo články ve sbornících z konferencí (21,7 %).

Ve světových databázích odborných časopisů věnovaných školství existuje několik stovek časopisů. Přibližně 100 z nich je indexováno na Web of Science (nejprestižnější databáze vědecké literatury na světě). V diplomové práci se nejčastěji objevovaly články z časopisu *Journal of Rural Studies* (9 článků, indexován na WOS). Nejde sice o časopis věnovaný školám a vzdělávání, nicméně je o sociálních otázkách venkova, kam spadá i venkovské školství. Na druhém místě se umístily články z časopisu *International Journal of Educational Research* (8 článků, indexován WOS), na třetím místě články z časopisu *Journal of Research in Rural Education* (6 článků, není na WOS, ale jde o klíčový časopis věnovaný venkovskému školství). Na dalším místě se umístil časopis *European Countryside* (4 články, WOS, není to časopis věnovaný vzdělávání, funguje v rámci postsocialistické Evropy), *Studia paedagogica* (3 články, není na WOS, vydáván v Česku) a *Rural Educator* (3 články, WOS). Další časopisy neměly více jak dva články použité v diplomové práci.

V diplomové práci převažují články v zahraničních anglicky psaných časopisech indexovaných na Web of Science. Z celkového počtu 94 článků v časopisech jich 61,7 % vyšlo v časopisech indexovaných na Web of Science. Počet publikací věnovaných venkovským školám a zařazených do diplomové práce v čase postupně narůstal. Do roku 1989 vyšly 2 publikace, v dalším desetiletí se jednalo o 12 publikací, v desetiletí po roce 2000 bylo publikováno 48 publikací a publikací publikovaných od roku 2010 do současnosti je 58. Všechny publikace uvedené v kapitole 2. a ještě další publikace byly využity při vytváření opatření na záchranu, satbilizaci a rozvoj malých venkovských základních škol.

4.2. Velikostní a další rozdíly mezi typy základních škol

V Tabulce 5. jsou porovnávány základní charakteristiky řešených základních škol zařazených do definovaných typů. Nejprve k počtům žáků úplných základních škol – počet žáků na těchto školách postupně klesá v linii školy ve městech (průměr téměř 500 žáků vypovídá o značné velikosti městských škol a o potřebě velkého množství učitelů a paralelních tříd), školy v malých městech (v maloměstských školách bývají paralelní třídy jen u některých ročníků) a školy ve vesnicích. Je ale zajímavé, že v periferních vesnicích jsou školy počtem žáků větší než v semiperiferních vesnicích. Vysvětlení může být takové, že v periferiích je více spádových neúplných škol, které pak na druhém stupni dotují žáky

centrální venkovské školy periferií. V případě neúplných základních škol se projevuje předpokládaný pokles počtu žáků směrem k venkovským školám v periferiích.

Podobné uspořádání má i zaznamenaný počet učitelů v typech úplných základních škol. Některé městské školy mívají čtyřicet i více učitelů. Jejich učitelské kolektivy jsou tedy velmi početné, takže může být obtížné takto velké kolektivy řídit a sledovat u nich kvalitu vyučování. Některé městské školy tento problém řeší oddělením řízení prvního a druhého stupně prostřednictvím zástupců ředitele a také vytvořením oborových skupin učitelů. Venkovské školy mají učitelů podstatně méně, takže u některých odborných specializací (zeměpis, dějepis atp.) je k dispozici pouze jeden učitel, a to pak vytváří problémy při zastupování a vzájemném odborném obohacování učitelů. Neúplné základní školy mohou mít třeba jen dva učitele (včetně ředitele), pokud se jedná o jednotřídku či dvoutřídku. U takto malých kolektivů pedagogů školy je velmi důležité, aby si tyto pedagogové vzájemně rozuměli a vzájemně se podporovali. Problémem ale je, že ředitel/ka takové školy má ve značném rozsahu výuku své třídy a pak se ještě musí zabývat administrativou.

Počet tříd ve sledovaných základních školách a jejich typech je velmi rozdílný. V každém případě existuje u městských škol minimálně zdvojení tříd jednoho ročníku. Toto zdvojení je v určité míře i u škol v malých městech. U úplných základních škol ve vesnicích, kde je malý počet žáků, ředitelé tento problém řeší tak, že uskutečňují víceročnickové vyučování ve třídách na prvním stupni.

Předpoklad o výrazně odlišném počtu žáků na třídu u úplných a neúplných základních škol se potvrdil. Typ úplné ZŠ v semiperiferních vesnicích vykazuje v Tabulce 5. velmi nízké hodnoty, což je ale dáno výběrem konkrétních škol do tohoto typu. Hodnota 13,9 žáků na třídu u tohoto typu škol je extrémně nízká, protože státní normativ je nastaven na hodnotu minimálního počtu 17 žáků na třídu. Jak už bylo uvedeno výše, ředitelé škol tento problém řeší slučováním ročníků na prvním stupni. Další možností je dofinancování scházejících žáků z obecního rozpočtu. Také u neúplných základních škol nebývají státní normativy někdy splněny, to ale není případ sledovaných škol (s jednou výjimkou).

V dalších řádcích Tabulky 5. jsou uvedeny některé kvalitativní charakteristiky řešených základních škol, respektive jejich typů. Ukazuje se, že v maloměstských školách je výrazně vyšší zastoupení žáků z chudého prostředí oproti školám ve městech. Je pravdou, že v řešených malých městech žije chudší obyvatelstvo, také proto, že tam už nejsou průmyslové podniky ani významnější zaměstnavatelé ve službách, takže zdejší obyvatelé vyjíždějí za prací do měst. Tato charakteristika malých měst má pak dopad na zde bydlící rodiny se

školními dětmi. Rovněž v úplných základních školách periferního venkova je podíl žáků z chudého prostředí poměrně vysoký. Ovšem nejvyšší podíl žáků z chudého prostředí je v neúplných základních školách venkovských periferií – 20 %. To je velmi vysoký podíl, na který musí ředitelé škol i starostové obcí reagovat (poskytování příspěvků těmto žákům na stravování a školní výlety, případně i na nákup učebních pomůcek). Hodnoty v dalším řádku Tabulky 5. zobrazující podíl žáků se vzdělávacími obtížemi do značné míry odrážejí hodnoty z předchozího řádku, ovšem s výjimkou týkající se maloměstských škol.

Určitou kvalitu základních škol by mohl reprezentovat indikátor „žáci přijatí na gymnázia“. Podíl těchto žáků na úplných základních školách klesá v linii: školy ve městech, malých městech a na vesnicích, s tím, že v periferiích je situace nejhorší. V případě neúplných základních škol bylo hodnocení obtížné vzhledem k malému odcházení žáků pátého ročníku na osmiletá gymnázia. Byla také očekávána nižší kvalifikovanost učitelů v úplných venkovských základních školách, zvláště těch v periferiích. Tento předpoklad se ale naplnil jen z části – u škol semiperiferií. Příznivé hodnoty u škol periferií jsou ovlivněny výběrem škol.

Je dobře, že počet žáků na jednoho pedagogického asistenta je nejnižší u neúplných základních škol venkovských periferií. Je zde totiž větší zastoupení žáků se vzdělávacími problémy, a navíc zde bývají integrováni žáci s lehkou mentální poruchou, kteří nemohou dojíždět do vzdáleného města se speciální základní školou. Pozitivem je také zaměstnávání místních obyvatel na pozici asistenta pedagoga.

Tabulka 5. Základní charakteristiky typů základních škol (2022)

Indikátor	Hodnoty indikátorů ¹								
	Typy úplných základních škol					Typy neúplných základních škol			Všechny ZŠ
	Úplné ZŠ ve městech	Úplné ZŠ v semiperiferních malých městech	Úplné ZŠ v semiperiferních vesnicích	Úplné ZŠ v periferních malých městech	Úplné ZŠ v periferních vesnicích	Neúplné ZŠ ve vnějších suburbiích	Neúplné ZŠ v semiperiferních vesnicích	Neúplné ZŠ v periferních vesnicích	
Počet žáků	498,5	345,0	119,0	321,5	161,0	67,5	54,0	25,0	198,9
Počet učitelů ²	37,5	24,5	13,0	26,5	13,5	5,5	4,0	2,9	15,9
Počet tříd ³	23,5	17,5	9,0	15,5	9,0	4,5	3,5	2,0	10,6
Počet žáků na třídu ³	20,5	19,6	13,9	20,3	17,9	14,7	15,5	12,5	16,9
Žáci z chudého prostředí v %	1,5	7,0	2,0	12,5	7,5	8,1	5,0	20,0	8,0
Žáci se vzdělávacími problémy v %	11,0	10,5	11,6	16,5	22,5	3,0	10,0	20,0	13,1
Žáci přijatí na gymnázia v %	24,7	10,5	12,2	7,6	8,0	5,0	5,0	7,5	10,1
Kvalifikace učitelů v % ²	100,0	91,7	95,8	77,5	92,3	100,0	95,0	100,0	94,0
Počet žáků na pedago-gického asistenta	46,5	53,4	31,9	50,9	40,3	36,2	49,8	25,0	41,7

Poznámky: ¹Průměrné hodnoty indikátorů. ²Včetně ředitele. ³Bez speciálních učeben.

Zdroj: Dotazování ředitelů základních škol a starostů příslušných obcí, výroční zprávy základních škol, zprávy České školní inspekce k základním školám a vlastní průzkum základních škol.

4.3. Komunitní funkce základních škol podle typů

Pokud má základní škola na venkově významnou komunitní funkci, potom to většinou výrazně přispívá k její stabilizaci, fungování a rozvoji. Komunitní funkce venkovských základních škol jsou také velmi důležité pro komunitu obyvatel venkovských obcí a pro jejich sociální kapitál. Jak vedení venkovské obce, tak představitelé komunity obyvatel obce si jsou většinou vědomi důležitosti své základní školy nejen z hlediska vzdělávání dětí, ale i z hlediska dalších funkcí, které škola obci a komunitě poskytuje.

V Tabulce 6. jsou porovnávány hodnoty několika indikátorů mapujících komunitní funkce řešených základních škol seskupených do osmi typů. Průměrné hodnoty indikátoru „kulturní představení ZŠ pro veřejnost (mimo areál ZŠ)“ za sledované typy škol jsou v prvním řádku této tabulky. Nejvíce aktivní jsou v tomto ohledu neúplné venkovské školy v semiperiferiích a periferiích, jak autorka diplomové práce předpokládala. Jsou to počtem žáků a učitelů malé školy, jejichž žáci a učitelé často vystupují při svátečních událostech (Vánoce, Velikonoce, Masopust), na obecních slavnostech, při setkáních se seniory atp. Tato vystoupení jsou velmi důležitou součástí kulturního a sociálního života ve venkovské obci a výrazně přispívají do sociálního kapitálu venkovské komunity. Na dalších místech jsou opět venkovské školy ve vesnicích, tentokrát úplné, a také školy v malých městech. Také v těchto

prostředích jsou kulturní aktivity žáků a učitelů školy velmi dobře přijímány a hodnoceny. V případě škol ve městech tomu tak úplně není, protože ve městech existuje množství dalších kulturních zařízení a spolků, které pro obyvatele města kulturu zajišťují.

Také „akce ZŠ pro veřejnost v ZŠ“ (další indikátor) obohacují kulturní život komunity (vystoupení žáků a učitelů ve škole, vystoupení cizích umělců ve škole, v obou případech pro veřejnost), ale také přispívají ke vzdělanosti obyvatel komunity (jazykové, informační a další kurzy a besídky s odborníky) a ke společenskému dění v komunitě (schůzování spolků a organizací). Hodnocení těchto akcí a aktivit ale nedopadlo v řešeném území dobře. V tomto ohledu nejsou zdejší školy příliš aktivní. Je to určitá rezerva, pokud by se měla zvýšit komunitní funkce venkovských škol.

Budova a areál základní školy ve vesnici může být jediným prostorem, ve kterém se mohou scházet a pracovat obyvatelé a spolky vesnice. Tuto záležitost popisuje indikátor „využívání zařízení areálu ZŠ veřejností“. Veřejnost a spolky většinou využívají školní tělocvičnu (sportovní spolky), někdy další sportoviště v areálu školy, někdy i třídy školy (např. působení základní umělecké školy), případně i aulu školy, pokud ji škola má. Prakticky všechny sledované školy zajišťovaly vaření obědů pro zájemce z řad obyvatelstva obce, hlavně pro místní seniory. Nižší hodnoty tohoto indikátoru u neúplných škol jsou dány nižší vybaveností těchto škol (často nemají tělocvičnu).

„Propojení mateřské školy se ZŠ“ je indikátorem indikujícím zapojení dalších dětí a jejich rodičů do činnosti základní školy (dětí v předškolním věku). Děti zůstávají v jednom pro ně známém a bezpečném prostředí jak v preprimárním, tak v primárním vzdělávání, důležité jsou i ekonomické úspory (jeden ředitel/ka, jedna kuchyně a jídelna). Hodnoty tohoto indikátoru v Tabulce 6. jsou značně nevyrovnané, protože vznikly jako průměr pouze dvou hodnot. Nicméně se ukazuje, že u neúplných škol je toto propojení 100 %, stejně tak u škol v periferiích.

Autorka diplomové práce předpokládala, že sepětí učitelů, žáků a jejich rodičů bude na venkově těsnější, a že se to projeví i v „účasti rodičů na třídních schůzkách“ v Tabulce 6. Tento předpoklad lze potvrdit, i když rozdíly nejsou výrazné. Stejně tak autorka diplomové práce předpokládala, že u venkovských škol je více zastoupeno „venkovní vzdělávání žáků mimo areál ZŠ“ (viz příslušný indikátor posledního řádku Tabulky 6.). Tento předpoklad se potvrdil, a to poměrně výrazně. Největší zastoupení tohoto vzdělávání měly neúplné venkovské školy semiperiferií, které mají značnou část výuky postavenou na tomto vzdělávání. Je to jistě dobře jak pro žáky, tak pro komunitu obyvatel.

V posledním řádku Tabulky 6. je spočítán průměr pořadí hodnot v jednotlivých indikátorech. I když tento postup není zcela optimální, lze vidět, že nejlépe si z hlediska komunitních funkcí základní školy stojí úplné základní školy v periferiích a také semiperiferiích, což je příznivé zjištění pro fungování těchto škol a příslušných venkovských komunit.

Tabulka 6. Komunitní funkce základních škol (2022)

Indikátor	Hodnoty indikátorů ¹								
	Typy úplných základních škol					Typy neúplných základních škol			Všechny ZŠ
	Úplné ZŠ ve městech	Úplné ZŠ v semiperiferiích malých městech	Úplné ZŠ v semiperiferiích vesnicích	Úplné ZŠ v periferiích malých městech	Úplné ZŠ v periferiích vesnicích	Neúplné ZŠ ve vnějších suburbiích	Neúplné ZŠ v semiperiferiích vesnicích	Neúplné ZŠ v periferiích vesnicích	
Kulturní představení pro veřejnost (mimo areál ZŠ) – bodování ^{2,3}	3,3	6,0	6,2	6,0	6,3	5,0	7,4	7,3	6,0
Akce ZŠ pro veřejnost v ZŠ – bodování ²	1,3	2,0	2,2	1,0	2,7	2,0	1,1	1,8	1,7
Využívání zařízení areálu ZŠ veřejností bodování ²	4,5	5,2	5,0	6,0	6,0	3,0	3,7	4,5	4,7
Propojení mateřské školy se ZŠ v % ⁴	90,1	40,0	84,6	50,0	100,0	100,0	100,0	100,0	71,9
Účast rodičů na třídních schůzkách v %	61,4	73,0	74,8	62,5	73,3	80,0	85,8	73,8	74,0
Venkovní vzdělávání žáků mimo areál ZŠ – bodování ²	4,9	5,6	6,6	6,0	6,3	4,0	6,2	8,0	6,1
Průměr pořadí ⁵	5,9	4,3	3,2	5,0	3,3	5,8	4,4	4,0	-

Poznámky: ¹Průměrné hodnoty indikátorů. ²Bodování v intervalu 0–10 bodů. Vysvětlení v metodice. ³Mimo areál školy.

⁴Ano = 100 %, ne = 0 %. ⁵Průměrné pořadí hodnot indikátorů.

Zdroj: viz Tabulka 5.

4.4. Podpora základních škol ze strany obce a komunity podle typů škol

V Tabulce 7. jsou hodnoty indikátorů zobrazující „péči“ o základní školu ze strany (představitelů) obce a spolků obce. Tato péče je odrazem snahy (představitelů) obce a komunity obce udržet a rozvíjet svou základní školu. První indikátor tabulky „staří, rekonstrukce a kompaktnost areálu ZŠ“ hodnotami naplňovali tazatelé, kteří při návštěvě základních škol mohli objektivně posoudit rozdíly v jejich fyzické podobě a péči. Nejlépe dopadly úplné základní školy nacházející se ve větších sídlech a obcích, protože tato sídla a obce mají pro tuto péči dostatek znalostí, zkušeností a finančních prostředků. Nejhuře dopadly neúplné venkovské školy semiperiferií. Je to proto, že tyto školy sídlí ve starých

„rakouskouherských“ budovách národních škol, které vyžadují neustálé opravy a rekonstrukce.

Indikátor „vybavení areálu ZŠ“ analyzuje vybavenost školy tělocvičnou, hřišti, specializovanými učebnami, kuchyní a jídelnou. Tato vybavenost je také výsledkem práce představitelů obce či města, kteří uvolňují prostředky na tuto vybavenost. Hodnoty v Tabulce 7. ukazují, že dobře vybavené jsou úplné městské a maloměstské školy. Malé neúplné školy mají logicky nižší vybavenost. Při dotazování ředitelů základních škol si někteří ředitelé stěžovali na nedostatečné „financování ZŠ obcí“. Zaznamenali jsme takové stížnosti především u škol v malých městech periferií. Zdejší ředitelé si stěžovali na vedení těchto malých měst, která se často střídala, a to se pak nepříznivě odráželo ve financování jejich škol. Tyto školy bývají také většinou starší a ve více budovách, což provoz a financování komplikuje.

Objektivnějším vyjádřením financování základní školy je indikátor „výdaje na ZŠ z rozpočtu obce na žáka v Kč“. Je ale třeba oddělit úplné a neúplné základní školy, protože mají výrazně rozdílný počet žáků na třídu a učitele. V rámci tohoto indikátoru se výrazně uplatňují „ekonomické úspory z rozsahu“, kdy výuka většího kolektivu žáků je ekonomicky efektivnější. Nejnižší výdaje na žáka mají městské školy, protože mají velké množství tříd a žáků ve třídách, a navíc to bývají nové školy, které mají efektivní vytápění a další provoz. V případě neúplných základních škol jsou výdaje na žáka dvojnásobné až trojnásobné oproti městským školám. V suburbii je ve třídách více dětí, proto je zde částka nižší oproti školám v semiperiferiích a periferiích (jde o neúplné školy).

Dotazovali jsme se na případné „poskytování bytů ve vlastnictví města či venkovské obce učitelům ZŠ“. Politika jednotlivých samospráv je ale velmi rozdílná, v čase proměnlivá a závisí na dostupnosti obecních bytů. Problémem je i malý vzorek škol uvnitř typů. Výsledkem jsou pak značně proměnlivé a obtížně vysvětlitelné hodnoty v příslušném řádku Tabulky 7.

„Zapojení místních spolků do vzdělávání v ZŠ“ (řádek Tabulky 7.) je významné především na venkově, kdy představitelé a členové těchto spolků při návštěvách ve škole a při návštěvách žáků v těchto spolcích a jejich zařízeních vzdělávají žáky v důležitých oblastech života na venkově. Toto zapojení většinou nebylo příliš silné (nejnižší lze vidět u městských škol). Nejvyšší hodnota se objevila u úplných škol v periferních vesnicích, což jsou populačně větší vesnice či venkovské obce s větší nabídkou spolků a různých zařízení.

V posledním řádku je spočítán průměr pořadí hodnot v jednotlivých indikátorech. I když tento postup není zcela optimální, lze vidět, že nejlépe si z hlediska pomoci základní

škole ze strany obce a komunity obce stojí úplně základní školy v semiperiferních a také periferních vesnicích. To je příznivé zjištění z hlediska péče samospráv a komunit o své základní školy.

Tabulka 7. Podpora základních škol ze strany obcí a komunit obyvatel obcí (2022)

Indikátor	Hodnoty indikátorů ¹								
	Typy úplných základních škol					Typy neúplných základních škol			Všechny ZŠ
	Úplné ZŠ v městech	Úplné ZŠ v semiperiferních malých městech	Úplné ZŠ v semiperiferních vesnicích	Úplné ZŠ v periferních malých městech	Úplné ZŠ v periferních vesnicích	Neúplné ZŠ vnějších suburbíích	Neúplné ZŠ v semiperiferních vesnicích	Neúplné ZŠ v periferních vesnicích	
Stáří, rekonstrukce a kompaktnost areálu ZŠ – bodování ^{1,2}	8,3	7,4	8,4	7,0	8,0	7,0	4,7	7,6	7,2
Vybavení areálu ZŠ – bodování ^{1,3}	8,0	6,6	6,7	8,0	6,2	4,0	3,8	3,4	5,7
Financování ZŠ obcí (pohled ředitele) – bodování ¹	6,1	4,5	6,3	3,8	5,0	7,5	6,2	6,9	6,0
Výdaje na ZŠ z rozpočtu obce na žáka v Kč ³	14,9	16,7	21,9	20,3	18,4	35,0	47,6	45,5	29,1
Poskytování obecních bytů učitelům ZŠ v % ^{4,5}	36,4	20,0	40,0	50,0	83,3	0,0	38,4	25,0	38,6
Zapojení místních spolků do vzdělávání v ZŠ – bodování ¹	2,7	4,4	4,8	4,0	5,7	4,0	4,0	3,8	4,1
Průměr pořadí ⁶	4,9	5,5	2,7	4,7	3,7	4,9	4,8	4,8	-

Poznámky: ¹Bodování v intervalu 0–10 bodů, vysvětlení v metodice. ²Hodnoceno tazateli. ³Současné pro školu a mateřskou školu. ⁴"Ano" = 100 %, "ne" = 0 %. ⁵Včetně ředitele školy. ⁶Průměrné pořadí hodnot indikátorů.
Zdroj: viz Tabulka 5.

Některé otázky dotazníku, respektive odpovědi na tyto otázky, nebyly zahrnuty do indikátorů v Tabulkách 5., 6. a 7. Jedná se například o míru feminizace učitelského sboru. Největší zastoupení žen v kolektivu pedagogů bylo zjištěno u neúplných malých venkovských základních škol periferií, kde feminizace učitelského sboru dosáhla 100 %. Jde o málotřídky jen s prvním stupněm základního vzdělávání. Učitelkami prvního stupně bývají ženy, také proto, že příslušný obor na pedagogických fakultách studují až na výjimky dívky. Následují úplně maloměstské základní školy periferií s feminizací 92 %. Obecně je feminizace učitelského sboru u všech sledovaných typů základních škol řešeného území vysoká – procenta nikde neklesla pod 75 %. Lze doporučit ředitelům úplných základních škol, aby se pokusili personální politikou zajistit alespoň 25% zastoupení mužů v kolektivu pedagogů své školy.

V dotazníku (Tabulka 2.) byly ještě otázky na fungování školské rady základní školy, využívání budov a dalšího vybavení obce základní školou a na spolupráci základní školy se

školou v cizině. Tyto otázky a odpovědi nebyly nakonec využity, protože odpovědi na fungování školské rady nebyly objektivní, odpovědi na otázku využívání zařízení obce školou neposkytovaly využitelné informace a jen velmi málo základních škol mělo po covidu funkční spolupráci se základní školou v Rakousku či Německu.

4.5. Strategie a opatření záchrany, stabilizace a rozvoje malých venkovských základních škol

S vytvářením opatření záchrany, stabilizace a rozvoje malých venkovských základních škol již má autorka diplomové práce zkušenosti, protože určité množství těchto opatření již zahrnuje do své bakalářské práce (Koutová 2021). V diplomové práci je ale uskutečněna poněkud jiná strukturace opatření. Navrhovaná opatření by měla být krátká a úderná a jsou vždy doplněna zdrojem (citací), pokud je zdroj známý. Jednotlivá opatření vycházejí z rozboru literatury v kapitole 2., jsou zde ale také opatření vymyšlená autorkou diplomové práce a opatření z bakalářské práce autorky (Koutová 2021). Některá opatření byla již vytvořena v práci Kubeš, Vokrouhlík (2019) a Kubeš (2023–v redakci).

Opatření pro ředitele venkovských základních škol:

- Výhodou malých venkovských škol je jejich rodinné a bezpečné prostředí. Tyto vlastnosti by měly být rozvíjeny a prezentovány při představování školy na veřejnosti (inspirováno Kannapel, DeYoung 1999).
- Izolovanost malých kolektivů učitelů a žáků venkovských škol lze zmírnit setkáváním na regionálních školských slavnostech a sportovních soutěžích. Žáci se poznají, stejně tak učitelé, a tato setkání také prospívají prestiži venkovských základních škol a spolupráci mezi nimi (inspirováno Koutová 2021).
- Vhodnými učiteli venkovské základní školy jsou ti absolventi pedagogického magisterského oboru, kteří pocházejí z příslušné venkovské obce nebo regionu, případně kteří pocházejí z venkova. Mívají k venkovu, venkovským žákům a k venkovské komunitě pozitivní vztah, což se odráží v jejich práci ve škole, v komunitě a v jejich setrvání na venkovské škole (inspirováno Koutová 2021).
- Mnozí ředitelé venkovských škol podceňují marketing své školy. Pokud by lépe propagovali svou školu ve veřejném prostoru mezi obyvateli a v tisku (poukazovali by na její kvalitu, bezpečnost a zaměření), mohli by získat více žáků a nemuseli by být ohroženi nedostatkem žáků. Lze také doporučit uskutečňování dne otevřených dveří a propagaci základní školy již v rámci preprimárního vzdělávání (inspirováno Koutová 2021).
- Venkovské základní školy by nemusely svou vzdělávací nabídku cílit pouze na venkovské žáky, ale mohou získávat i městské žáky, jejichž rodiče hledají bezpečnější a klidnější alternativu k městské škole (autorka diplomové práce). Venkovské školy nepřiliš vzdálené od měst a s dobrým spojením veřejnou dopravou skutečně takové žáky v poslední době získávají (Kučerová a kol. 2022).
- Z venkovských základních škol odchází na gymnázia a další střední školy s maturitou ve městech mnohem menší podíl žáků než ze základních škol městských. To má pak dopad na lidský kapitál venkova. Lze doporučit, aby ředitelé venkovských základních škol podporovali nadané žáky a nabízeli jim střední školy (inspirováno Koutová 2021).
- Venkovské školy, zvláště ty ležící v semiperiferiích, mohou uplatňovat různé marketingové strategie na získání žáků. Obecně použitelnou strategií je nabídka preprimárního vzdělávání. Další strategií může být nabízení rodinného prostředí ve škole, určitých kvalitních kroužků, případně i rozšířené výuky jazyků, ICT, tělesné

výchovy, nebo i uměleckých a ekologických výchov či rozsáhlejšího venkovního vzdělávání (inspirováno Raggl 2019; Kučerová a kol. 2015).

- Propagaci venkovských škol a jejich dobré fungování lze podpořit tvorbou kvalitních, strukturovaných, přehledných a aktuálních webových stránek, ve kterých si rodiče a další zájemci mohou nalézt potřebné informace, včetně aktualit a prospěchu žáků (po zadání hesla). Mnohé venkovské školy tuto záležitost podceňují (inspirováno Koutová 2021).
- Příznivé povědomí o venkovské základní škole lze také vytvářet akcemi, na kterých se setkávají bývalí absolventi a učitelé školy. Tito absolventi mají děti a vnoučata, která mohou do školy chodit, pokud ji doporučí. Tato setkávání absolventů podporují sociální kapitál a sounáležitost obyvatel komunity obce (inspirováno Koutová 2021).
- V poslední době se v rámci kulturně-geografického výzkumu zdůrazňuje otázka podpory lokální a regionální identity obyvatel venkova. Lokální a regionální identitu je třeba rozvíjet i v rámci školního vyučování. Vše pak může přispět k udržení obyvatel na venkově a k podpoře zdejšího podnikání (inspirováno Harris 2014).
- Vzdělávání na venkovských školách je užitečné propojovat s místní venkovskou kulturou, zemědělstvím a přírodním prostředím, protože většina absolventů venkovských základních škol zůstane na venkově (inspirováno Bondarevskaia 2002).

Opatření pro starosty (vedení, zastupitelstvo) venkovských obcí se základní školou:

- Přítomnost venkovské základní školy ve venkovské obci znamená prestiž pro obec, její vedení a její obyvatele. V obci bydlící mladé rodiny přítomnost školy také ocení. V posledních letech dochází ke stěhování části obyvatel měst na venkov, někdy se jedná i o mladé rodiny s dětmi. Také tyto rodiny oceňují přítomnost školy v obci. Vedení obce by proto mělo všemi možnými prostředky usilovat o zachování, dobré fungování a rozvoj své základní školy (inspirováno Kassai, Farkas 2016).
- Venkovští lidé s určitou specializací a znalostmi, zvláště místní experti, členové spolků, zkušení sedláci, podnikatelé, by mohli být zapojeni do vyučování, volnočasových aktivit žáků a fundraisingových projektů v místní venkovské základní škole (inspirováno Oncescu 2014).
- Pokud chce venkovská obec ještě více podpořit svou venkovskou základní školu a její žáky a rodiče, může žákům a jejich rodičům pomoci tím, že zajistí každodenní dopravu žáků do školy (např. obecní dodávkou), bude přispívat na stravování žáků, kroužky žáků a na školní výlety a kurzy (kurzy plavání, lyžování, vzdělávání v přírodě) – inspirováno Kubeš, Vokrouhlik (2019) a Supule (2019).
- Rekonstrukce venkovské základní školy, případně i některé servisní služby pro venkovskou školu většinou zajišťují místní podnikatelé. Existence a rozvoj venkovské školy tak podporuje místní podnikání. I z tohoto důvodu by se neměly venkovské školy zbytečně omezovat a rušit (inspirováno Green 2013).
- Venkovská základní škola bývá úzce napojena na obec, která ji zřizuje a která jmenuje ředitele školy. Velmi důležité jsou dobré vztahy mezi ředitelem základní školy a vedením obce. Vedení obce se ale může zásadně změnit po komunálních volbách s dopadem na uvedené vztahy. Je třeba, aby školská politika vedení obce neprocházela zásadními zvraty, které by negativně ovlivňovaly fungování a rozvoj základní školy v obci (inspirováno Koutová 2021).
- Venkovská základní škola zaměstnává ředitele a učitele, ale také další pedagogické (zvláště asistenty učitele) a nepedagogické (školník, uklízečky, kuchařky, družinářky) pracovníky. Zvláště nepedagogičtí pracovníci bývají místními bydlícími. V rámci úvah o možném zrušení venkovské školy je třeba vnímat důležitost těchto zaměstnaneckých pozic v rámci pracovních příležitostí ve venkovské obci (inspirováno Barley, Beesley 2007).
- Školská rada venkovské základní školy by neměla být pasivní a zároveň by neměla být rozhádaná. Měla by se pravidelně scházet a projednávat možná opatření k rozvoji základní školy. Důležité je proto vybrat vhodné zástupce do této rady (inspirováno Koutová 2021).
- Starostové a zastupitelé venkovských obcí mohou podpořit svou základní školu také tím, že připraví pro pracovníky školy vhodné podmínky. Mladí začínající učitelé jistě ocení možnost bydlení v obecním bytě či možnost získání levného pozemku pro výstavbu rodinného domu. Dojíždějícím učitelům může obec přispívat na dopravu a všem učitelům na stravování ve školní jídelně (inspirováno Bell, Sigsworth 1991).
- Pokud existuje ve venkovské obci bez základní školy zájem o zřízení základní školy a pokud je v této obci a jejím zázemí dostatek dětí školního věku (může jít o obce v suburbánní zóně města), je možné zvážit vybudování malé venkovské základní školy jejím umístěním do vhodného existujícího objektu obce nebo

vystavěním nového objektu školy. Podpora takového projektu ale musí být dlouhodobá a široká, a vedení obce musí být ochotno vytvořit v rámci rozpočtu obce novou rozpočtovou kapitolu věnovanou provozu základní školy (inspirováno Koutová 2021).

- Pokud dojde ke zrušení venkovské školy, potom vzniká problém s využitím její budovy. V budově školy může zůstat mateřská škola, místní knihovna, může zde vzniknout komunitní centrum, lze připustit i vznik obecních bytových jednotek, existuje i možnost přeměnit budovu školy na objekt k podnikání (inspirováno Kłoczko-Gajewska 2020).

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

- Prestiž venkovské školy bývá významně posílena, pokud vedle své vzdělávací funkce pro děti školního věku zajišťuje ještě další funkce pro venkovskou obec a komunitu jejích obyvatel (kulturní funkce prostřednictvím vystoupení žáků a učitelů školy, kulturní vystoupení cizích umělců ve škole, vzdělávání dospělých, besedy s odborníky, ...). Tyto komunitní funkce je třeba posilovat (inspirováno Lyson 2002).
- Venkovská škola může být společenským centrem komunity nabízejícím kromě výše uvedených komunitních funkcí i své prostory (třídy, sál, tělocvičnu) a zařízení (PC učebnu, sportoviště, ...) obyvatelům komunity, případně i návštěvníkům obce (inspirováno Lyson 2002).
- I když jsou ředitelé a učitelé venkovských základních škol vytíženi výukou, případně i komunitními aktivitami, je dobré, když se zapojují i do politického dění v obci. Pro školu i obec je užitečné, když jsou členy zastupitelstva obce (inspirováno Preston, Barnes 2017).
- Do některých venkovských obcí přicházejí rodiny z měst s dětmi školního věku prostřednictvím procesů kontraurbanizace, amenitní migrace, případně i suburbanizace. Často se jedná o rodiny vzdělané, ekologicky a komunitně zaměřené. Tyto rodiny mohou být významným příspěvkem do lidského a sociálního kapitálu venkovské obce. Lze doporučit jejich rychlé zapojení do komunity a do aktivit základní školy a obce (inspirováno Koutová 2021).
- Mnohé malé venkovské základní školy strádají malým počtem žáků, který je často pod státem požadovaným minimem. Aby škola mohla fungovat dále, je vhodné přidat ke vzdělávací funkci školy v rámci primárního a nižšího sekundárního vzdělávání ještě další vzdělávací funkce určené pro dospělé. Lze doporučit, aby základní škola poskytovala jazykové kurzy a ICT kurzy pro dospělé, besedy s odborníky atp. (inspirováno Tūna 2014).
- Venkovské základní školy potřebují kvalitní učitele, kteří ve škole zůstanou nejlépe po celou dobu své učitelské kariéry. Ředitelé škol a starostové příslušných obcí by měli hledat takové benefity pro tyto učitele, aby ve venkovské škole zůstali (například přidělení obecního bytu, parcely pro výstavbu rodinného domu, zaměstnání rodinných příslušníků v rámci obce, odměny za mimoškolní práci pro obec) – Emmerová (1999), Monk (2007), Trnková (2009).
- Ve venkovských školách by měly být zřízeny dobře fungující a vybavené školní družiny, a také různé kroužky, protože rodiče venkovských žáků často dojíždějí za prací do města a vrací se v pozdějších hodinách. Výhodné je to také z toho důvodu, že na vesnici, na rozdíl od města, děti nemají možnost docházet do jiných dětských volnočasových zařízení (inspirováno Trnková 2008).
- Mnohé malé venkovské základní školy nemají samostatnou místnost pro školní družinu a pro družinu využívají běžných tříd. To ale vytváří problémy, protože zařízení a vybavení tříd a družin by mělo být odlišné. Lze doporučit samostatné prostory pro školní družinu a věnovat péči provozu školní družiny, protože u tohoto typu škol existují žáci, kteří dlouho čekají na rodiče pracující ve vzdálených městech (inspirováno Koutová 2021).
- Výhodou malých venkovských základních škol je jejich úzký vztah ke komunitě obce a k okolní krajině a přírodě. Žáci se zde dobře identifikují s okolním prostředím a výuka z toho může těžit (také venkovní výuka). Tuto identifikaci je třeba podporovat a rozvíjet (inspirováno Kannapel, DeYoung 1999).
- Někteří autoři uvádějí, že je třeba změnit zaměření celého základního školství, které je zaměřeno především na město a městská pracovní místa. Venkovské základní školství by mělo připravovat žáky také na praxi ve venkovském prostředí, tedy na práci v zemědělství, lesnictví, řemeslech a v ochraně přírody a krajiny. Ředitelé venkovských základních škol by spolu s představiteli obce a komunity měli připravit takové školní vzdělávací programy, které jsou vhodné do venkovského prostředí (inspirováno Kvalsund 2009; Kannapel, DeYoung 1999).
- Venkov, zvláště ten periferní, stále do určité míry žije ze zemědělství a z domácího zahradničení a chovatelství. Jako užitečné se jeví pořádání besed, kurzů a výstav spojených s těmito venkovskými aktivitami ve venkovské škole pro žáka a obyvatele obce (inspirováno Kłoczko-Gajewska 2020).

- Venkovská základní škola může nabízet své prostory a zařízení za úplaty návštěvníkům, a to především o prázdninách, kdy ve škole nejsou žáci a kdy mají pracovníci školy volný čas. Venkovské základní školy mohou nabízet ubytování (například v tělocvičně), sportoviště (tělocvičnu, kurty, ...) a vaření jídel ve školní jídelně. Vhodně položené venkovské základní školy mohou fungovat i jako zařízení letních dětských táborů a škol v přírodě (inspirováno Oncescu 2014).
- Ministerstvo školství, krajské úřady, různé nadace a také programy EU nabízejí řadu grantově-projektových výzev na projekty využitelné základní školou (např. dovybavení učebními prostředky), případně obcí (např. na rekonstrukci školy) a na projekty vzájemné podpory mezi základní školou a obcí. Lze doporučit účast základní školy či obce na těchto projektech, možné je i zapojení sdružení obcí do těchto projektů (inspirováno Koutová 2021).
- Ředitelé a učitelé venkovských škol jsou místními venkovskými vzdělanci, kteří mohou vytvářet a spoluvytvářet rozvojové projekty venkova, spojené i nespojené s venkovskou školou (inspirováno Kannapel, DeYoung 1999; Champollion 2015).
- Zvláště žáci v nižším sekundárním vzdělávání mohou společně s učiteli či rodiči vypracovávat v rámci výuky projekty využitelné pro rozvoj školy a obce (inspirováno Miller 1995, autorka diplomové práce).
- Žáci a učitelé venkovské školy mohou obohatit vybavenost venkovské obce svými výrobky a projekty. Může se například jednat o vytvoření naučné stezky, místního turistického značení a informačních materiálů o turistických zajímavostech v obci, mohou také přispět k vytvoření a údržbě okrasné zeleně v obci atp. (inspirováno Koutová 2021).
- Dobrému fungování venkovské základní školy prospívá intenzivní propojení školy s rodiči žáků a podporovateli školy. Rodiče a podporovatelé mohou pomáhat s provozem, rekonstrukcí a údržbou budovy školy a celého areálu základní školy. Mohou pomoci také při akcích školy pro veřejnost a mohou se podílet na výuce (inspirováno Desforges, Abouchaar 2003; Emmerová 1999).
- Ve většině venkovských obcí stále jsou a někdy i dobře fungují venkovské knihovny s knihovnicí. Pokud je v obci venkovská základní škola a knihovna, potom je vhodné obě instituce vhodně propojit – knihovna může částečně zajišťovat vzdělávání v českém jazyce a literatuře, může zprostředkovávat přednášky odborníků pro žáky, může také sloužit jako místo, které slouží k psaní domácích úkolů a vyhledávání potřebných informací do školy prostřednictvím internetu (inspirováno Supule 2019).
- Důvodem ke zrušení venkovské základní školy bývá nejčastěji malá ekonomická efektivita jejího provozu a nedostatečný počet jejích žáků. Ekonomickou efektivitu školy lze zvýšit výdělečnými aktivitami školy (pronájem prostorů a zařízení školy, vzdělávání dospělých za úplatu, vaření obědů) a získáním dalších žáků (přesvědčování rodičů posílajících děti do městské školy, aby tak nečinili, získávání žáků z městského prostředí, zapojení žáků s handicapem do vzdělávání ve škole) – inspirováno Lind, Stjernström (2015), Kubeš, Vokrouhlík (2019).

Opatření využitelná dalšími aktéry spojenými s venkovským základním školstvím:

- Lze doporučit větší podporu základním školám, a také veřejné dopravy, veřejným službám a prodejnám potravin ve venkovských periferních územích, protože je třeba zde udržet a podpořit místní obyvatele, kteří zde obsluhují zemědělskou půdu, lesy, vodní zdroje atp. Tyto zdroje potřebují obyvatelé celého regionu a státu (inspirováno Haergraves a kol. 2009).
- Ve venkovských periferních územích žijící obyvatele jsou postiženi odlehlostí od městských sídelních středisek s koncentrací služeb a pracovních příležitostí. Tito obyvatele tuto jejich odlehlostní exkluzi nezavinili, a proto je třeba je podpořit také v oblasti základního školství (inspirováno Haergraves a kol. 2009).
- V rozsáhlejších periferních venkovských územích by měly fungovat všeobecněji zaměřené základní školy, protože je zde třeba nabízet vzdělávací program využitelný většinou žáků. V rámci semiperiferního venkova mohou nedaleko od sebe fungovat dvě venkovské základní školy, které mohou rozvíjet poněkud odlišnou specializaci, protože venkovské děti školního věku si zde mohou školu vybrat. Jedna škola může být orientována například sportovně, na nadanější žáky a druhá škola pak může být orientována všeobecně. Takové uspořádání pak podporuje možnost výběru specializace školy (inspirováno Altrichter a kol. 2014).
- Není pravdou, že vzdělávání na malých venkovských základních školách je horší, než vzdělávání na velkých městských základních školách. Je třeba se inspirovat těmi malými venkovskými školami, které mají dobré

výsledky a využívají moderní a pro venkovské prostředí vhodné výukové postupy (inspirováno Lind, Stjernström 2015).

- Výzkum základních škol se soustřeďuje především na prostředí větších městských základních škol a prostředí malých venkovských základních škol zanedbává. Schází tak informace související se specifickostí venkovských škol a venkovského vzdělávání. To je třeba změnit (inspirováno Trnková 2003).
- K dispozici je velké množství publikací věnovaných výzkumu venkovských škol a venkovského vzdělávání v USA a severozápadní Evropě, které jsou v angličtině. Výzkumné informace z jiných regionů jsou řídké. Schází také srovnávací mezinárodní výzkum venkovského školství, například venkovského školství v Evropě. Manažeři grantových institucí a výzkumných ústavů a vysokých škol by měli takový výzkum podpořit. (inspirováno Kubeš, Vokrouhlík 2019).
- Jednou z možností podpory výzkumu venkovského školství je uskutečnění hostování profesorů, docentů a odborných asistentů v prostředí venkovských škol po určitou dobu. Toto hostování je obohacující jak pro místní školu, její učitele a žáky, tak i pro vysokoškolské pedagogy (inspirováno Kinash, Hoffman 2009).
- Budoucí učitelé vzdělávající se na vysokých školách pedagogického zaměření ve velkých městech většinou vykonávají učitelskou praxi právě na městských základních školách. Koordinátorům učitelské praxe lze doporučit konání alespoň části studentských učitelských praxí na venkovských základních školách, včetně těch málotřídních (inspirováno Sigsworth, Solstad eds. (2005); Kinash, Hoffman 2009).
- V posledních desetiletích existovaly jak v západních zemích, tak v prostředí evropských postsocialistických zemí snahy o koncentraci základního školství do větších centrálních škol, obvykle umístěných ve městech. Pokračování těchto snah je třeba odmítnout vzhledem k náročnému dojíždění do vzdálených základních škol a vzhledem k posilování decentralizačních školských politik (inspirováno Kučerová a kol. 2011)
- Ředitelé malých venkovských základních škol jsou přetížení školskou administrativou, při které musí ještě řídit školu a také vyučovat. Lze doporučit vytvoření okresní instituce pro pomoc ředitelům malých venkovských základních škol s administrativou a grantovými projekty (inspirováno Hansen 2018; Kubeš, Vokrouhlík 2019).
- Státní normativ minimálního počtu žáků na třídu je v případě jednotřídky stanoven na hodnotu 10 žáků, u dvoutrídky je to 12 žáků, trojtřídky 14 žáků a čtyřtrídky 15 žáků. V případě úplných základních škol je to 17 žáků na třídu. Pokud škola tyto normativy delší dobu nespĺňuje, musí požádat o výjimku a obec musí zaplatit část nákladů na vzdělávání za scházející žáky. V případě periferně položených venkovských škol by mohly být normativy nižší (inspirováno Kubeš, Vokrouhlík 2019).
- Svazkové venkovské základní školy zahrnující několik těchto škol do jedné organizace s jedním ředitelem mohou přinést úsporu nákladů na mzdy ředitelů a některých dalších pracovníků (inspirováno Kubeš, Vokrouhlík 2019).
- Existují malé venkovské základní školy dobře řízené s kvalitními učiteli a kvalitní výukou, ale také školy nedobře řízené s problematickými učiteli a s málo kvalitní výukou. Pro zlepšení kvality vyučování je třeba uskutečnit několik kroků – zlepšit vybavení tříd pro výuku srovnatelné s vybavením tříd v městských školách, vyžadovat na těchto školách působení kvalifikovaných učitelů, kteří navíc rozvíjejí svou kvalifikaci dalším vzděláváním, vytvořit kurzy dalšího vzdělávání učitelů určené pro vyučování na málotřídkách a vytvořit kurzy dalšího vzdělávání ředitelů venkovských základních škol (autorka diplomové práce).
- Rekonstrukce budov původních venkovských základních škol jsou finančně náročné a nelze je zajistit pouze z rozpočtu venkovských obcí. Stát a kraje by měly vytvářet dotační programy na tyto rekonstrukce a naplňovat je dostatečně velkými zdroji (inspirováno Ferreira 2011).
- Výhodou víceročnickového vyučování v rámci málotřídních venkovských základních škol je každoroční opakování látky, podpora samostatné práce žáků (když se učitel věnuje jiné skupině žáků), vytváření přátelského a podpůrného prostředí mezi různě starými a nadanými žáky a vytváření různověkových žakovských skupin při řešení komplexnějších otázek. V tomto ohledu není třeba víceročnickové vyučování upozadřovat, ale naopak podporovat (inspirováno Kalaoja, Pietarinen 2009).
- V Evropě získávají dobré jméno Montessorri školy díky svému specifickému vzdělávacímu programu a přístupu. Takové školy vznikají i na rakouském venkově (Raggl 2019). Tento typ specifických základních škol by neměl být lokalizován v odlehlých venkovských periferiích, kde by byl jediný možný, ale může vzniknout v semiperiferním venkově, kde existuje více základních škol a vzdálenosti jsou zde kratší (autorka diplomové práce).

- Začínající venkovští učitelé bývají na začátku své učitelské kariéry v novém prostředí v obtížné situaci – nemají učitelské zkušenosti, přišli z městského do specifického venkovského prostředí a jsou odloučeni od svých přátel a rodičů (Truscott, Truscott 2005). Bylo by vhodné, aby se jim věnovali „zavádějící“ zkušenosti venkovští učitelé, kteří by za to byli odměňováni (inspirováno Kannapel, DeYoung 1999; autorka diplomové práce).
- Rasová a sociální segregace ve vzdělávání je dobře známa z prostředí škol v USA. Začíná se ale objevovat i v Česku, především v městském prostředí. Každá taková segregace je nepřijatelná. Její eliminace vyžaduje velké úsilí a pomoc ze strany lokálních politiků, školských managerů, ředitelů škol a učitelů (inspirováno Kovács 2012). Na řešení segregace v základním vzdělávání je třeba uvolnit mimořádné finanční prostředky (autorka diplomové práce).
- Jedním z řešení záchrany venkovských základních škol a zvýšení ekonomické efektivity jejich provozu je vytváření neformálních nebo institucionálních shluků (klastřů) venkovských škol. V první variantě jde o dojíždění učitelů v průběhu týdne do několika venkovských škol na zdejší specializovanou výuku. Učitel tak obslouží více škol a žáků. V druhém případě jde o to samé, ale navíc dochází k úspoře financí na ředitele jednotlivých škol, protože ředitel klastrové školy je jen jeden (inspirováno Kannapel, DeYoung 1999; Thorpe, Williams 2002; Duncan, Stock 2010; Raggl 2015; Lind, Stjernström 2015).
- Ředitelé a učitelé venkovských základních škol bývají izolováni od inovací ve vzdělávání. Tuto izolovanost je do určité míry možné překonat navštěvováním kurzů dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků. Kurzy mohou probíhat online formou, lze za nimi dojíždět do větších měst, případně vyučující kurzu může dojet do venkovské školy (to ale nebývá ekonomicky efektivní). Lze doporučit, aby absolventi těchto kurzů informovali o tomto vzdělávání i další učitele venkovské školy (inspirováno Trnková a kol. 2009; Rundel, Saleminck 2021).
- Lze také doporučit, aby tématem kurzů vzdělávání pedagogických pracovníků byly i specifika vzdělávání na venkovských školách. Takové kurzy zatím chybí (autorka diplomové práce).
- Izolovanost učitelů odborných předmětů ve venkovských školách lze překonat vytvářením diskuzních klastřů těchto učitelů, ať už reálných, nebo na dálku prostřednictvím internetu. Takové klastry jsou také užitečné v případě propojování ředitelů venkovských škol (inspirováno Dowling 2009).
- Na venkově, ve venkovských školách, bývá někdy problém se zajištěním a fungováním ICT. Důvodem může být nedobré připojení k síti, u starších učitelů pak určitá nechuť a neznalost této problematiky. Přitom právě na venkově je vyhledávání informací na internetu a komunikace prostřednictvím internetu velmi důležitá. Je třeba zajistit dostatečnou vybavenost venkovských škol počítači a softwarem a dostatečnou kvalifikovanost učitelů venkovských škol v oblasti ICT (inspirováno Rundel, Saleminck 2021).
- I když stále existuje nedostatek kvalifikovaných učitelů na některých venkovských základních školách, Česká školní inspekce a ředitelé základních škol by měli trvat na plné kvalifikaci učitelů těchto škol. Je to důležité, také proto, že práce venkovských učitelů je značně náročná (inspirováno Koutová 2021).
- I malé venkovské základní školy potřebují základní vybavenost spočívající v přítomnosti tělocvičny (nebo alespoň dostatečně prostorné cvičebny), venkovního hřiště, interaktivních tabulí a počítačů ve třídách a samostatné místnosti pro školní družinu. Na tuto vybavenost by se měli zaměřit orgány České školní inspekce a vedení obcí (inspirováno Koutová 2021).

5. Závěr

Diplomová práce je založena jednak na analýze převážně zahraniční literatury věnované venkovským školám a venkovskému školství (s cílem poznat specifika, problémy a možnosti stabilizace venkovských škol – cíl 1.) a jednak na průzkumu vybraných základních škol v řešeném území okresů Prachatice a Český Krumlov, ve snaze zachytit na základě rozhovorů s představiteli škol a obcí základní rozdíly mezi typy škol, v komunitních funkcích základních škol a v pomoci základním školám ze strany příslušných obcí a komunit (cíle 2.). Základní školy řešeného území byly rozčleněny do typů podél kontinua město (školy ve městech) – suburbánní zóna města (školy ve vnějších suburbiích) – malé město semiperiferií (školy v semiperiferiích malých městech) – semiperiferií venkov (školy v semiperiferiích vesnicích) – malé město periferií (školy v periferních malých městech) – periferní venkov (školy v periferních vesnicích) a ještě rozděleny na úplné a neúplné (pouze s prvním stupněm). Ve výsledku mělo dojít k vytvoření systému obecných doporučení (opatření) pro záchranu, stabilizaci a rozvoj venkovských základních škol (cíle 3.). Všechny tři cíle se podařilo do značné míry v diplomové práci naplnit.

Diplomová práce obsahuje několik vstupních předpokladů. První (a) předpokládal malý počet české odborné literatury věnované rozvoji venkovských základních škol (v rámci venkovských obcí) a dostatek zahraniční, zejména západoevropské, severoamerické a australské literatury k tomuto tématu. Lze potvrdit, že české literatury (literatury českých autorů o českých venkovských školách) neexistuje mnoho, nicméně k dispozici jsou podnětné práce autorek Kateřiny Trnkové (původně pedagogická fakulta Masarykovy univerzity v Brně) a Silvie Rity Kučerové z katedry geografie přírodovědecké fakulty Univerzity Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem. Lze také potvrdit, že v databázích světové literatury existují tisíce studií věnovaných rozvoji venkovských škol a venkovského školství, zejména ze Skandinávie, Velké Británie, Francie, Španělska a Austrálie.

Druhý vstupní předpoklad diplomové práce (b) předpokládal, že nejfrekventovanějšími tématy ve sledované literatuře budou: okolnosti a dopady zániku venkovské školy, vztahy venkovská základní škola – venkovská obec a komunita, komunitní funkce venkovských škol, specifická práce venkovských učitelů a náročnost dojíždění žáků venkova do škol. Tento předpoklad lze do značné míry potvrdit, ale s tím, že dalšími frekventovanými tématy byly – vývoj, současnost a specifika venkovských škol, specifická

funkce ředitelů venkovských škol, státní a regionální politika vůči venkovským školám (včetně problematického financování a ekonomické efektivity venkovských škol) a rozvoj ICT na venkovských školách.

Třetí předpoklad (c) se týkal předpokládané nedostatečné kvalifikace učitelů venkovských základních škol řešeného území pošumavských okresů Prachatice a Český Krumlov (že mnoho učitelů těchto škol nemá magisterské pedagogické vzdělání). Tento předpoklad se u sledovaných základních škol, jak u městských a maloměstských, tak u vesnických nepotvrdil. Je to asi ale způsobeno omezeným výběrem základních škol v diplomové práci, protože v práci Kubeš (2023–v redakci), která zpracovala všechny základní školy řešeného území, se nižší kvalifikovanost učitelského sboru venkovských základních škol, zvláště periferně položených, potvrdila (na úrovni přibližně 32 %).

Skutečně se také potvrdilo, že ve venkovských územích sledovaných okresů existují venkovské základní školy s nedostatečným počtem žáků na třídu (nedosahují státem nastavených normativů – d). Jsou to jak některé úplné venkovské základní školy, tak mnohé neúplné málotřídní venkovské základní školy. Venkovské obce je ale dotují (přispívají na platy učitelů), nechtějí o ně přijít.

Předpoklad o kvalitní péči o budovy a areály malých venkovských základních škol v periferiích řešeného území (e) lze do značné míry potvrdit. Zdejší vedení obcí většinou svou základní školu preferují, protože si uvědomují její důležitost pro stabilitu a rozvoj své odlehle obce. Jedinou výjimkou se ukázaly malé venkovské základní školy v semiperiferních vesnicích, které stále využívají původní budovu národní školy z přelomu 19. a 20. století.

Co se týče komunitních funkcí venkovských základních škol a pomoci venkovským základním školám ze strany obce a komunity (f), lze do určité míry potvrdit existenci komunitních funkcí a pomoci těmto školám ze strany obcí a komunit. Nicméně v této oblasti existují značné rezervy, protože většina sledovaných venkovských základních škol nevytvářela ve svých prostorech mnoho aktivit pro obyvatele komunity. V řešeném území nebyly nalezeny skutečné komunitní základní školy, ale pouze základní školy s různě silnou komunitní funkcí. Velká většina starostů a dalších členů vedení obcí svou základní školu podporuje, a to i za cenu značných finančních výdajů z obecního rozpočtu.

Pokud by autorka diplomové práce měla pokračovat v řešení dané problematiky, bylo by vhodné zpracovat a využít ještě další zahraniční literaturu o venkovských školách a venkovském školství a bylo by třeba rozšířit vzorek sledovaných základních škol řešeného území. Při návštěvách základních škol projevovali ředitelé zájem o problematiku diplomové práce a chtěli zaslat její výsledky. Autorka diplomové práce se dohodla s vedoucím práce doc.

Janem Kubešem, že ředitelům základních škol v okresech Prachatice a Český Krumlov zašle až konečné výsledky analýz za všechny základní školy řešeného území, aby nedošlo ke zkreslení díky menšímu vzorku základních škol.

6. Seznam 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>
- 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>
- ALTRICHTER, H., HEINRICH, M., SOUKUP-ALTRICHTER, K. (2014): School decentralisation as a process of differentiation, hierarchisation and selection. *Journal of Education Policy*, 29, 5, 675–699.
<https://doi.org/10.1080/02680939.2013.873954>
- 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/rlse.2018.2637>
- ARNOLD, R. (1998): *The small rural primary school and its community: Educating together*. Research report for Action for Communities in Rural England (ACRE). Distributed by National Small Schools Forum (NSSF).
- AUTTI, O., HYRY-BEIHAMMER, E. K. (2014): School closures in rural Finnish communities. *Journal of Research in Rural Education*, 29, 2, 1–17. <http://jrre.psu.edu/articles/29-1.pdf>
- 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>
- 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. <http://eng.kedi.re.kr>
- 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>
- BARD, J., GARDNER, C., WIELAND, R. (2006): Rural school consolidation: History, research summary, conclusions, and recommendations. *Rural Educator*, 27, 2, 40–48.
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ783851.pdf>
- BARLEY, Z. A., BEESLEY, A. D. (2007): Rural school success: What can we learn. *Journal of Research in Rural Education*, 22, 1, 1–16. <http://www.umaine.edu/jrre/22-1.pdf>
- 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>
- BELL, A., SIGSWORTH, A. (1991): Small rural primary schools and community relationships. *Aspects of Education*, 44, 14–41.
- 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.
- BRYANT, M., GRADY, M. (1990): Community factors threatening rural school district stability. *Research in Rural Education*, 6, 3, 21–26.
- BUCHANAN, B. (2004): Merge ahead: What mandated consolidation could mean for your district. *American School Board Journal*, 191,7, 1-18. <https://doi.org/10.2753/RES1060-9393440161>
- CICOGNANI, E., PIRINI, C., KEYES, C., JOSHANLOO, M., ROSTAMI, R., NOSRATABADI, M. (2008): Social participation, sense of community and social wellbeing: A study on American, Italian and Iranian university students. *Social Indicator Research*, 89, 1, 97–111. <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, Canada. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED455067.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>
- 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>
- 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.
http://good-id-in-schools.eu/sites/default/files/sof_migrated_files/sof_files/impactparentalinvolvement.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>
- DOWNES, N., ROBERTS, P. (2015): Valuing rural meanings: The work of the parent supervisors challenging dominant educational discourses. *Australian and International Journal of Rural Education*, 25, 3, 80–93. <https://search.informit.org/doi/epdf/10.3316/informit.705206193624826>
- DRYFOOS, J., MAGUIRE, S. (2002): *Inside full-service community schools*. Corwin Press, Thousand Oaks (CA).
- 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>
- ELŠÍKOVÁ, V. (1996): Malá škola. *Poslední generace*, 5, 10, 14–15.
- EMMEROVÁ, K. (1999): Malotřídky v současném prostředí českého venkova. *Studia Minora Facultatis Philosophicae Universitatis Brunensis*, 47, 3–4, 81–96. <https://journals.phil.muni.cz/studia-paedagogica/article/view/18799>
- 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>
- FERRIER, J. (1996): L'école en milieu rural. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 10, 31–45. <https://doi.org/10.4000/ries.3305>
- GIBBS, R. M. (2005): Education as a rural development strategy. *Amber Waves*, 3, 20–25.
- GJELTEN, T. (1982): A typology of rural school settings. In: *Last half of a joint presentation with Faith Dunne on the rural condition: Demographics and characteristics*, summary of presentation prepared for the Rural Education Seminar, May 3, United States Department of Education, Washington, DC.
- GREEN, G. P. (2013): School consolidation and community development. *Great Plains Research*, 23, 2, 99–105. <http://www.jstor.org/stable/23780191>
- 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*, 6–8, Cagliari, Italy.
- GURIANOVA, 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>
- 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., 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>
- 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>
- 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>
- 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>
- HYNDMAN, J., CLEVELAND, R., HUFFMAN, T. (2010): Consolidation of small, rural schools in one southeastern Kentucky district. *American Educational History Journal*, 37, 129–148.
- 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 University Press (Finland).
- 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>
- 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>
- 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>
- KNUTAS, A. (2017): Nordic education policy in retreat neoliberal economic rationalization and the rural school. *Policy Futures in Education*, 15, 6, 695–712. <https://doi.org/10.1177/1478210317716307>
- 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, 75 s.
- 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>
- KOVÁCS, K. (2012): Rescuing a small village school in the context of rural change in Hungary. *Journal of Rural Studies*, 28, 2, 108–117. <https://doi.org/10.1016/j.jrurstud.2012.01.020>
- 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>
- 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. (2023–v redakci): Community functions of schools and supports of schools in rural peripheries, rural semi-peripheries and towns.
- 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.
- 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. R., BLÁHA, J. D., KUČERA, Z. (2015): Transformations of spatial relationships in elementary education: A case study of changes in two Czech rural areas since the second half of the 20th century. *Moravian Geographical Reports*, 23, 1, 34–44. <https://doi.org/10.1515/mgr-2015-0004>
- KUČEROVÁ, S. R., DVOŘÁK, D., MEYER, P., BARTŮNĚK, 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. R., TRNKOVÁ, K. (2020): A consideration of Czech rural schools from different scales. From centrally directed to autonomous educational policies. In: Gristy, C., Hargreaves, L., Kučerová, S. R. (eds.): *Educational research and schooling in rural Europe: An engagement with changing patterns of education, space and place*, Information Age Publishing, Charlotte (NC), 103–124.
- KUČEROVÁ, S. R., MEYER, P., KUČERA, Z., RYBOVÁ, K., ŠMÍD, J. (2022): Rural elementary school: variability of types in a diverse countryside. *Geografie*, 127, 1, 75–98.

- KRINEDLOVÁ, D. (2018): Optimalizace spádových obvodů základních škol ve správních obvodech ORP Prachatic a ORP Vimperk. Diplomová práce. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, pedagogická fakulta, katedra geografie, 146 s.
- 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*, 2000, 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>
- 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>
- 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.
- 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.
- 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, 91–113. <https://journals.brandou.ca/jrcd/article/view/44>
- MAXA, O. (2021): Rozvinutost periferních, semiperiferních a střediskových sídel okresu Český Krumlov. Bakalářská práce. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Pedagogická fakulta, katedra geografie, 62 s. + přílohy.
- MCHENRY-SORBER, E., SCHAFFT, K. A. (2015): ‘Make my day, shoot a teacher’: Tactics of inclusion and exclusion, and the contestation of community in a rural school-community conflict. *International Journal of Inclusive Education*, 19, 7, 733–747. <https://doi.org/10.1080/13603116.2014.964571>
- MEYER, P., KUČEROVÁ, S. R. (2018): Do pupils attend the nearest elementary school to their homes? Factors in school choice in the urban environment of Liberec, Czechia. *AUC Geographica*, 53, 1, 70–82. <https://doi.org/10.14712/23361980.2018.7>
- MEYER, F., PATUAWA, J. (2022): Novice principals in small schools: Making sense of the challenges and contextual complexities of school leadership. *Leadership and Policy in Schools*, 21, 2, 167–184. <https://doi.org/10.1080/15700763.2020.1757722>
- MILLER, B. (1995): *The role of rural schools in community development: Policy issues and implications*. Program Report, Northwest Regional Lab., Rural Educ. Prog., Portland.
- 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>
- NACHTIGAL, P. M. (1982): Rural America: Multiple realities. In: Nachtigal, P. M. (ed.): *Rural education: In search of a better way*, Westview Press, Boulder (CO), 269–277.
- ONCESCU, J. (2014): Creating constraints to community resiliency: The event of a rural school’s closure. *Journal of Rural Research & Policy*, 9, 2, 30 s. <https://doi.org/10.4148/1936-0487.1068>
- OVENDEN-HOPE, T., PASSY, R. (2019): *Educational Isolation: A challenge for schools in England*. Plymouth Marjon University and University of Plymouth, 51 s.
- PIETARINEN, J., MERILÄINEN, M. (2008): Aktivní a pasivní fáze kariéry učitele v kontextu malotřídní školy (Active and passive – stages in the careers of teachers in the context of small rural schools). *Studia paedagogica – School and Location*, 13, 65–84.
- 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>
- 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.
- 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, Cham, 251–263. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-18799-6>
- 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)

- 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, North Dakota State University, Fargo, 61 s.
- SHERAYZINA, R. M., ALEXANDROVA, M. V., EFLOVA, Z. B. (2021): The rural school and the rural teacher: productive Russian and international practices. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta – Tomsk State University Journal*, 466, 190–201. <https://doi.org/10.17223/15617793/466/23>
- SIGSWORTH, A., SOLSTAD, K. J., eds. (2005): Small rural schools: A small inquiry. *Hogskolen I Nesnas skriftserie*, 64, Nesna University College, Cornwall, England.
- 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>
- SOLSTAD, K. J. (1997): *Equity at risk: planned educational change in Norway: pitfalls and progress*. Scandinavian University Press.
- SOLSTAD, K. J. (2009): The impact of globalisation on small communities and small schools in Europe. In: Lyons, T., Choi, J. Y., McPhan, G. (eds.): *International Symposium for Innovation in Rural Education: Innovation for Equity in Rural Education*, Symposium Proceedings, University of New England, 45–57.
- 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>
- SOUTHWORTH, G. (2003): *Primary school leadership in context: leading small, medium and large sized primary schools*. London: Routledge & Falmer. <https://doi.org/10.4324/9780203711750>
- 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.
- 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>
- THORPE, R., Williams, I. (2002): What makes small schools' federations work? An examinations of six instances of small school federation in Wales. *The University of Wales Journal of Education*, 11, 2, 3–25.
- TOMÍČEK, F. (2019): Optimalizace spádových obvodů základních škol ve správních obvodech ORP Třeboň, ORP Jindřichův Hradec a ORP Dačice. Diplomová práce. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Pedagogická fakulta, katedra geografie, České Budějovice, 79 s. + přílohy.
- TRNKOVÁ, K. (2003): Žák na málotřídní škole: témata zahraničního výzkumu. In: *XI. konference České akademie pedagogického výzkumu*, Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, Brno, 1–9.
- TRNKOVÁ, K. (2006): Vývoj malotřídních škol v druhé polovině 20. století. *Studia paedagogica*, 54, 11, 133–144.
- TRNKOVÁ, K. (2008): Obce s malotřídkou. *Studia paedagogica*, 13, 1, 53–64.
- TRNKOVÁ, K., CHALOUPKOVÁ, L., KNOTOVÁ, D. (2009): Pedagogičtí pracovníci na málotřídkách – izolovaní a nequalifikovaní?. *Studia paedagogica*, 14, 2, 51–68.
- TRNKOVÁ, K. (2009): Rural Schools: Wrinklers for Mayors? *European Countryside*, 1, 105–112. <https://doi.org/10.2478/v10091/009-0009-1>
- 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. In: *Society. Integration. Education – Proceeding of the International Scientific Conference*, Rezekne Academy of Technologies, Latvia. <https://doi.org/10.17770/sie2014vol1.759>

- VAISHAR, A., PAVLŮ, A. (2018): Outmigration intentions of secondary school students from a rural micro-region in the Czech inner periphery: A case study of the Bystřice nad Pernštejnem area in the Vysočina Region. *AUC Geographica*, 53, 1, 49–57. <https://doi.org/10.14712/23361980.2018.5>
- VALACHOVÁ, P. (2005): Málotřídní školy – minulost a současnost. *Učitelství noviny*, 108, 10, 16–17.
- VALLI, L., STEFANSKI, A., JACOBSON, R. (2018): School-community partnership models: implications for leadership. *International Journal of Leadership in Education*, 21, 1, 31–49. <https://doi.org/10.1080/13603124.2015.1124925>
- VOLF, D. (2021): Optimalizace územního uspořádání základních škol v okrese Kutná Hora. Bakalářská práce. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Pedagogická fakulta, katedra geografie, České Budějovice, 62 s. + přílohy.
- 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.
- WILSON, V. (2007): *Leadership in small Scottish primary schools*. Scottish Government Social Research 2007, Education IAS, Edinburgh.
- 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://10.1016/S1353-8292\(01\)00023-5](https://10.1016/S1353-8292(01)00023-5)
- WOODS, M. (2005): *Rural geography: Processes, responses and experiences in rural restructuring*. Sage.
- ZORMANOVÁ, L. (2015): Problematika málotřídních škol. *Metodický portál RVP*.
a <http://kitamelborp/72791/Z/c/kenalc/zc.pvr.yknaic//:sptth-malotridnich-skol.html/> (30. 3. 2023).

7. Seznam příloh

Tabulka 1. Témata literatury věnované záchraně, stabilizaci, fungování a rozvoji venkovských škol

Tabulka 2. Dotazování ředitele základní školy

Tabulka 3. Dotazování starosty obce se základní školou

Tabulka 4. Typy základních škol v řešeném území okresů Prachatice a Český Krumlov (2022)

Tabulka 5. Základní charakteristiky typů základních škol (2022)

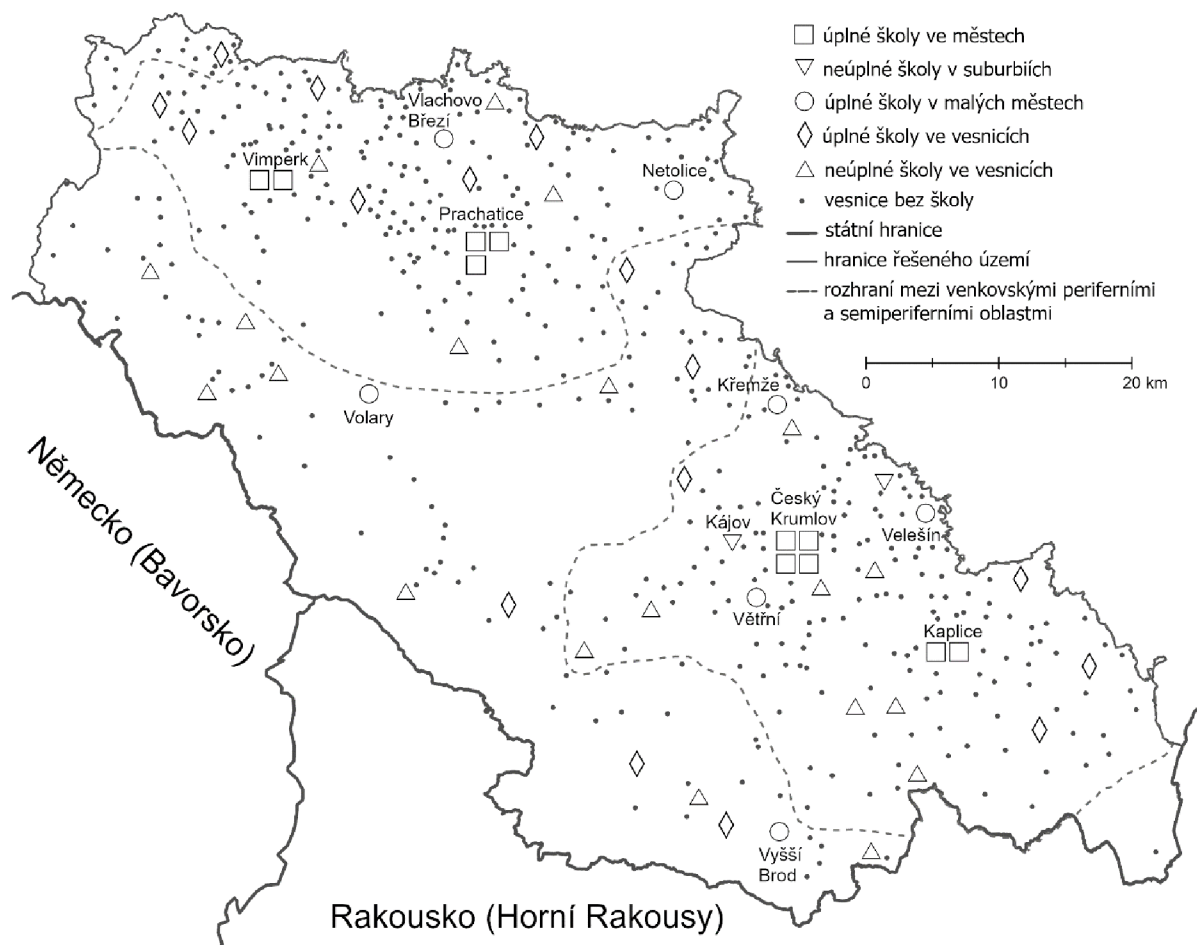
Tabulka 6. Komunitní funkce základních škol (2022)

Tabulka 7. Podpora základních škol ze strany obcí a komunit obyvatel obcí (2022)

Obr. 1. Typy základních škol v okresech Prachatice a Český Krumlov (2022)

Obr. 2.–17. Fotografie škol v okresech Prachatice a Český Krumlov

8. Přílohy



Obr. 1. Typy základních škol v okresech Prachatice a Český Krumlov (2022)

Zdroj: Kubeš (2023–v redakci)



Obr. 2. Úplná základní škola v periferní vesnici Brloh – Zdroj: Google Street View, <https://www.google.com/maps/@48.9255712,14.2190518,3a,75y,311.7h,89.39t/data=!3m6!1e1!3m4!1sz3bn3RjK6n2EFkuqi88i4w!2e0!7i13312!8i6656> (31. 3. 2023).



Obr. 3. Úplná základní škola v periferní vesnici Vacov – Zdroj: Google Street View, <https://www.google.com/maps/@49.1367506,13.7310847,3a,75y,352.7h,90.63t/data=!3m6!1e1!3m4!1sPaSk25PL1MWBm5OnrXCEJg!2e0!7i16384!8i8192> (31. 3. 2023).



Obr. 4. Úplná základní škola v periferním malém městě Vyšší Brod – Zdroj: Google Street View, <https://www.google.com/maps/@48.6132409,14.3115633,3a,75y,255.45h,105.27t/data=!3m6!1e1!3m4!1sFHQvs3dSiUWxe2XjRTyaEg!2e0!7i13312!8i6656> (31. 3. 2023)



Obr. 5. Neúplná základní škola v semiperiferní vesnici Holubov – Zdroj: Wikipedia Upload, <https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/2/27/HolubovskaSkola.jpg> (31 .3. 2023).



Obr. 6. Neúplná základní škola v semiperiferní vesnici Dolní Dvořiště – Zdroj: Google Street View, <https://www.google.com/maps/@48.6572138,14.4477153,3a,75y,8.36h,74.1t/data=!3m6!1e1!3m4!1sDrPkFsCPR0CkHvodj29zvA!2e0!7i13312!8i6656> (31 .3. 2023).



Obr. 7. Úplná základní škola v periferním malém městě Volary – Zdroj: Stavební hmoty Cemix, <https://www.cemix.cz/data/reference/j-zvolary1.jpg> (31 .3. 2023).



Obr. 8. Úplná základní škola ve městě Vimperk – Zdroj: Informační systém České unie sportu, <https://iscus.cz/kraje/jihocesky/pasport/20992#> (31 .3. 2023).



Obr. 9. Úplná základní škola v semiperiferní malé vesnici Netolice – Zdroj: Živé firmy, <https://www.zivefirmy.cz/media/fotos/217678/15894.jpg> (31 .3. 2023).



Obr. 10. Neúplná základní škola v periferní vesnici Borová Lada – Zdroj: Informaní systém České unie sportu, <https://iscus.cz/media/files/facility/00/00/02/08/5baa6f0d603de.jpg> (31 .3. 2023).



Obr. 11. Úplná základní škola ve městě Český Krumlov – Zdroj: Město Český Krumlov, <http://infoservis.ckrumlov.info/img.php?img=kpr778i2&LANG=cz> (31 .3. 2023).



Obr. 12. Úplná základní škola v semiperiferní malé vesnici Křemže – Zdroj: Portál Česká školní inspekce, https://portal.csicr.cz/A03/e8ee205b71304693baeb96c95a947859_skola-panorama800.JPG (31 .3. 2023).



Obr. 13. Úplná základní škola v semiperiferním venkovském sídle Besednice – Zdroj: Česko katalog, <http://www.cesko-katalog.cz/galerie/zakladni-a-materska-skola-besednice1454502307>. (31 .3. 2023).



Obr. 14. Neúplná základní škola ve vnější suburbii Dolní Třebonín – Zdroj: Wikipedia Upload, https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/7/71/Doln%C3%AD_T%C5%99ebon%C3%ADn%2C_%C3%A1kladn%C3%AD_%C5%A1kola.jpg (31 .3. 2023).



Obr. 15. Neúplná základní škola v periferní vesnici Horní Dvořiště – Zdroj: Firmy.cz, https://d48-a.sdn.cz/d_48/c_img_QO_0/LnkOAj.jpeg?fl=res,1200,900,1 (31 .3. 2023).



Obr. 16. Neúplná základní škola ve vnější suburbii Kájov – Zdroj: Obec Kájov, https://www.kajov.eu/data/editor/97cs_5_big.jpg?gcm_date=1550138388 (31 .3. 2023).



Obr. 17. Úplná základní škola v semiperiferním venkovském sídle Stachy – Zdroj: Základní, Základní umělecká a mateřská škola Stachy, https://www.kajov.eu/data/editor/97cs_5_big.jpg?gcm_date=1550138388<http://skolastachy.cz/wp-content/uploads/2023/02/Uvodni-foto-s-logy.jpg> (31 .3. 2023).

