

Česká zemědělská univerzita v Praze

Provozně ekonomická fakulta

Katedra humanitních věd



Diplomová práce

**Zhodnocení evropského vzdělávacího nástroje
eTwinning v rámci inovativního vzdělávání v ČR**

Jakub Šerák

© 2023 ČZU v Praze

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

Bc. Jakub Šerák

Hospodářská politika a správa
Veřejná správa a regionální rozvoj

Název práce

Zhodnocení evropského vzdělávacího nástroje eTwinning jako součásti inovativního vzdělávání v ČR

Název anglicky

Evaluation of the European educational tool eTwinning as part of innovative education in the Czech Republic

Cíle práce

Obecným cílem diplomové práce je zjistit a zhodnotit, zda a jakým způsobem se evropský digitální vzdělávací nástroj eTwinning podílí na inovativním rozvoji českého vzdělávacího systému v jednotlivých regionech České republiky od začátku jeho zavedení (tj. od roku 2005) doposud se zvláštním důrazem na období koronakrize a komparaci vlivu nástroje eTwinning na vzdělávání v malotřídních a "klasických" školách.

Metodika

Teoretická část práce (jako předpoklad zpracování empirické části práce) vychází z důkladného zkoumání a prostudování relevantní teoretické literatury, odborných zdrojů, pramenů, materiálů a příslušných dokumentů, vztahujících se ke sledované problematice významu inovativního vzdělávání v rámci regionálního rozvoje v ČR. Navazující, empirická část práce, bude řešena jednak pomocí sekundární a komparativní analýza dat o využívání nástroje eTwinning v rámci výuky v jednotlivých regionech ČR s důrazem na malotřídní a "klasické" typy škol a dále pak pomocí expertních rozhovorů s vybranými zástupci malotřídních a "klasických" škol s cílem zjistit, zda a jakým způsobem přispělo využití nástroje eTwinning ke zlepšení podmínek výuky zejména během období koronakrize. Doplňkově bude využívána technika pozorování. Data, získaná při terénním šetření, budou zpracována, analyzována, vyhodnocena a interpretována.

Doporučený rozsah práce

60 – 70 stran

Klíčová slova

vzdělávání, digitalizace, digitální technologie, rozvoj, vzdělávací nástroje, eTwinning, škola, inovace ve vzdělávání, Evropská Unie (EU)

Doporučené zdroje informací

BLAŽEK, Jiří; UHLÍŘ, David. *Teorie regionálního rozvoje : nástin, kritika, klasifikace*. Praha: Karolinum, 2002. ISBN 80-246-0384-5.

Dokumentace k evropskému nástroji eTwinning.

Dokumenty o regionálním rozvoji.

GIDDENS, Anthony. *Sociology : introductory readings*. Cambridge: Polity Press, 1998. ISBN 0-7456-1873-1.

KELLER, Jan; TVRDÝ, Lubor. *Vzdělanostní společnost? : Chrám, výtah a pojišťovna*. Praha: Sociologické nakladatelství, 2008. ISBN 978-80-86429-78-6.

LIESSMANN, Konrad Paul. *Teorie nevzdělanosti : omyly společnosti vědění*. Praha: Academia, 2008. ISBN 978-80-200-1677-5.

WOKOUN, René. *Regionální rozvoj : východiska regionálního rozvoje, regionální politika, teorie, strategie a programování*. Praha: Linde, 2008. ISBN 978-80-7201-699-0.

Předběžný termín obhajoby

2023/24 ZS – PEF

Vedoucí práce

Ing. Lucie Kocmánková Menšíková, Ph.D.

Garantující pracoviště

Katedra humanitních věd

Elektronicky schváleno dne 27. 2. 2023

prof. PhDr. Michal Lošťák, Ph.D.

Vedoucí katedry

Elektronicky schváleno dne 28. 2. 2023

doc. Ing. Tomáš Šubrt, Ph.D.

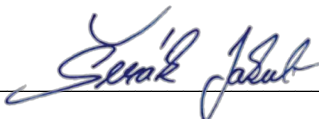
Děkan

V Praze dne 29. 11. 2023

Čestné prohlášení

Prohlašuji, že svou diplomovou práci "Zhodnocení evropského vzdělávacího nástroje eTwinning v rámci inovativního vzdělávání v ČR" jsem vypracoval(a) samostatně pod vedením vedoucího diplomové práce a s použitím odborné literatury a dalších informačních zdrojů, které jsou citovány v práci a uvedeny v seznamu použitých zdrojů na konci práce. Jako autor uvedené diplomové práce dále prohlašuji, že jsem v souvislosti s jejím vytvořením neporušil autorská práva třetích oso.

V Praze dne 30. listopadu 2023



Poděkování

Rád bych touto cestou poděkoval **Ing. Lucii Kocmánek Menšíkové, Ph.D.** za odborné vedení mé diplomové práce, věnovaný čas, cenné rady a lidský přístup při konzultacích ohledně obsahu této práce. Zároveň bych rád poděkoval všem dotazovaným osobám, které byly ochotny podělit se o své odborné znalosti a dovednosti v dané problematice. V neposlední řadě bych také rád poděkoval rodině, přátelům i kolegům, kteří mě po celou dobu podporovali.

Zhodnocení evropského vzdělávacího nástroje eTwinning v rámci inovativního vzdělávání v ČR

Abstrakt

Cílem diplomové práce je zhodnotit, zda a jakým způsobem se evropský digitální vzdělávací nástroj eTwinning podílí na inovativním rozvoji českého vzdělávacího systému v jednotlivých regionech České republiky od začátku jeho zavedení (tj. od roku 2005) doposud se zvláštním důrazem na období koronakrizy (2020 a 2021) a komparaci vlivu nástroje eTwinning na vzdělávání v malotřídních a "klasických" školách.

Diplomová práce je členěna na teoretickou a empirickou část s propojením sekundární a komparativní analýzy. Teoretická část práce čerpá z relevantních veřejných zdrojů a vymezuje základní pojmy vzdělávací politiky, aktéry ve vzdělávání, vzdělávací systém ČR, financování vzdělávacího systému, přístupy k začlenění digitálních nástrojů do výuky se zřetelem na program eTwinning.

Sekundární a komparativní analýza o využití digitálního nástroje eTwinning v českém vzdělávacím systému navazuje na teoretický základ. Na základě komparace sekundárních dat bylo zjištěno, že do iniciativy eTwinning je od počátku programu (2005–2022) zapojeno 4 514 českých škol, 13 199 českých učitelů a bylo založeno více než 5 300 projektů, byly identifikovány kraje dle poměru zapojení škol do této iniciativy.

Na sekundární a komparativní analýzu o využití digitálního nástroje eTwinning navazuje vlastní empirické šetření s cílem zjistit, jak dotazovaní experti hodnotí úlohu nástroje eTwinning v přechodu na distanční výuku a jaké byly rozdíly mezi malotřídními a "klasickými" školami při tomto přechodu. Na základě expertního polostandardizovaného šetření bylo zjištěno, že učitelé hodnotí iniciativu eTwinning jako inovativní. Že učitelé a žáci, kteří ovládali znalost digitálního nástroje eTwinning, byli na přechod do distanční výuky připraveni, lépe a rychleji se jí přizpůsobili. Dále bylo zjištěno, že malotřídním školám se lépe začleňuje digitální vzdělávací nástroj eTwinning do výuky. Hlavním důvodem je menší počet žáků a kombinace různých ročníků ve třídách.

Výsledky práce poskytly otázky k dalšímu možnému výzkumu: Zda dochází k plnému potenciálu rozvoje českého vzdělávacího systému za pomoci využívání všech dostupných digitálních nástrojů ve vzdělávání?

Klíčová slova: vzdělávání, digitalizace, digitální technologie, rozvoj vzdělávání, eTwinning, škola, žáci, inovace ve vzdělávání, Evropská Unie (EU), aktéři ve vzdělávání, vzdělávací systém ČR.

Evaluation of the European educational tool eTwinning in the framework of innovative education in the Czech Republic

Abstract

The aim of the thesis is to evaluate whether and how the European digital educational tool eTwinning contributes to the innovative development of the Czech education system in individual regions of the Czech Republic since its introduction (i.e., since 2005) with special emphasis on the period of the coronavirus crisis (2020 and 2021) and the comparison of the impact of the eTwinning tool on education in small and “classic” schools.

The thesis is divided into a theoretical and empirical part with a connection of secondary and comparative analysis. The theoretical part of the work draws on relevant public sources and defines the basic concepts of educational policy, actors in education, the Czech education system, financing of the education system, approaches to the integration of digital tools into teaching with a focus on the eTwinning program.

The secondary and comparative analysis of the use of the eTwinning digital tool in the Czech education system follows the theoretical basis. Based on the comparison of secondary data, it was found that since the beginning of the program (2005-2022), 4,514 Czech schools, 13,199 Czech teachers, and more than 5,300 projects have been involved in the eTwinning initiative, and regions were identified according to the ratio of school involvement in this initiative.

The empirical investigation that followed the secondary and comparative analysis aimed to determine how the surveyed experts evaluated the role of the eTwinning tool in the transition to distance learning and what the differences were between small and “classic” schools during this transition. Based on expert semi-standardized research, it was found that teachers consider the eTwinning initiative innovative. Teachers and students who mastered the knowledge of the eTwinning digital tool were better prepared for the transition to distance learning and adapted to it more quickly and efficiently. It was also found that the eTwinning digital educational tool is better integrated into the teaching of small schools. The main reason is the smaller number of students and the combination of different grades in classes.

Keywords: education, digitization, digital technology, development of education, eTwinning, school, pupils, innovation in education, European Union (EU), actors in education, the Czech education system.

Obsah

1	Úvod	13
2	Cíl práce a metodika.....	14
3	Role vzdělávání v regionálním rozvoji.....	17
3.1	Vymezení teoretických konceptů a základních pojmů regionálního rozvoje se zřetelem na vzdělávání.....	18
3.2	Klasifikace regionů pro účely regionální politiky.....	20
3.2.1	Nerovnosti a disparity v regionálním rozvoji	22
3.2.2	Spolupráce jako pilíř EU.....	23
3.3	Institucionální ukotvení regionální politiky na úrovni EU A ČR se zřetelem na vzdělávání.....	23
3.3.1	Institucionální ukotvení vzdělávací politiky EU	24
3.3.2	Institucionální ukotvení vzdělávací politiky ČR	25
3.4	Fondy a nástroje financování související se vzděláváním na úrovni EU28	
3.5	Aktéři v regionálním rozvoji	33
3.5.1	Klasifikace aktérů regionálního rozvoje dle úrovní.....	34
3.5.2	Nehmotné formy kapitálu aktérů v regionálním rozvoji	38
3.6	Nerovnosti a disparity v regionálním rozvoji.....	42
4	Vzdělání současné společnosti v ČR.....	44
4.1	Vzdělávání, vzdělání a výchova.....	44
4.1.1	Pohled na vzdělání očima J. Kellera a M. Throwa	45
4.2	Socializační proces	46
4.3	Vzdělávací soustava v ČR.....	48
4.3.1	Stupně vzdělávací soustavy ČR.....	48
4.3.2	Malotřídní školy dle klasifikace MŠMT.....	49
4.3.3	Škola a její zřízení.....	51
4.3.4	Funkce škol ve společnosti	51
4.3.5	Bariéry rozvoje českého školství	53
4.4	Modernizace českého vzdělávacího systému s důrazem na digitální vzdělávací nástroj eTwinning.....	54
4.4.1	Modernizace, inovace a digitalizace	54
4.4.2	Program eTwinning	56
4.4.3	Financování digitálního vzdělávacího nástroje eTwinning	58
5	Sekundární a komparativní analýza o programu eTwinning využívaného při výuce z různých stupňů vzdělávání a typů škol	63
5.1	Specifikace iniciativy eTwinning.....	63
5.2	Obecně identifikované aktivity v iniciativě eTwinning	64

5.2.1	Příklad projektu v rámci mateřských škol	67
5.2.2	Příklad projektu v rámci základních škol	68
5.2.3	Příklady projektu v rámci středních škol	69
5.2.4	Příklad projektu v rámci praktických škol.....	71
5.3	Vývoj participace učitelů a škol do aktivity eTwinning v ČR.....	73
5.4	Sekundární analýza dat z již proběhlého dotazníkového šetření o motivaci k zapojení do programu eTwinning	80
5.5	Souhrn sekundární a komparativní analýzy o programu eTwinning využívaného při výuce	86
6	Vlastní empirické šetření o významu digitalizace škol v ČR v souvislosti s využíváním programu eTwinning	88
6.1	Průběh polostandardizovaných rozhovorů se zástupci z vybraných regionů a škol 90	
6.1.1	Analýza získaných dat z polostandardizovaných rozhovorů o využívání digitálního nástroje eTwinning.....	91
6.1.2	Vyhodnocení dat z expertních rozhovorů o využívání digitální nástroje eTwinning	92
6.2	Komparace dat získaných expertními rozhovory s výsledky sekundární a komparativní analýzy o projektu eTwinning	96
6.3	Zásadní zjištění učiněná pomocí vlastního empirického šetření o iniciativě eTwinning ve vybraných regionech ČR.....	97
7	Závěr	100
8	Seznam použitých zdrojů.....	105
9	Přílohy	111
9.1.1	D1 – MŠ Praha	111
9.1.2	D2 – ZŠ Opava	112
9.1.3	D3 – ZŠ Tachovsko (malotřídní škola)	113
9.1.4	D4 – ZŠ Poděbrady.....	114
9.1.5	D5 – ZŠ Teplicko (malotřídní škola).....	116
9.1.6	D6 – SŠ Brno	117

Seznam obrázků

Obrázek 1 – Model měření sociálního kapitálu	41
Obrázek 2 – Proces socializace	47
Obrázek 3 – Struktura projektu eTwinning.....	66

Seznam tabulek

Tabulka 1 – Dělení územních jednotek dle EUROSTAT	21
Tabulka 2 – Přehled finančních podpor EU (pro celou EU).....	29
Tabulka 3 – Alokace programu Erasmus+.....	30
Tabulka 4 – Vládní výdaje na sektor vzdělávání 2021 (% z HDP).....	31
Tabulka 5 – Horizontální a vertikální dělení vybraných aktérů.....	34
Tabulka 6 – Zastoupení malotřídních škol v jednotlivých krajích ČR	50
Tabulka 7 – Financování a participace zapojených zemi do iniciativy eTwinning .	58
Tabulka 8 – Alokace programu eTwinning.	60
Tabulka 9 – Přehled typů projektů pro jednotlivé stupně vzdělávání	73
Tabulka 10 – Sledované hodnoty o aktivitách eTwinning.....	74
Tabulka 11 – Přehled počtu založených projektů v průběhu let	76
Tabulka 12 – Počet zapojených škol do aktivity eTwinning/počet škol v ČR.....	77
Tabulka 13 – Počet zapojených škol do aktivity eTwinning dle krajů	79
Tabulka 14 – Přehled institucí a krajů pro expertní rozhovory.....	89
Tabulka 15 – Identifikace dotazovaných expertů	90
Tabulka 16 – Matice subjektivního hodnocení odpovědí dotazovaných	92

Seznam grafů

Graf 1 - Zapojené země do iniciativy eTwinning (2022).....	64
Graf 2 – Počet zapojených pedagogických zaměstnanců do aktivity eTwinning	75
Graf 3 – Procentuální zastoupení typů škol zaregistrovaných v portálu ESEP	77
Graf 4 – Přehled návratnosti odpovědí dle typu škol.....	81
Graf 5 – Návratnost z dotazníkového šetření dle krajů ČR	82
Graf 6 – Motivace k zapojení škol do aktivity eTwinning.....	83
Graf 7 – Přínosy aktivity eTwinning učitele	84

Graf 8 – Přínosy realizace projektů eTwinning pro žáky	84
Graf 9 – Výhoda znalosti aktivity eTwinning během trvání pandemie koronaviru	85
Graf 10 – Vybrané regiony k dotazování.....	89

Seznam použitých zkratk

EU – Evropská unie

DZS – Dům zahraniční spolupráce

ČŠI – Česká školní inspekce

EPALE – Online platforma pro vzdělávání dospělých

EPV – Evropský prostor vzdělávání

ESEP – European School Education Platform

ESF – Evropský sociální fond

EU – Evropská unie

FO – fyzická osoba

HDP – Hrubý domácí produkt

IROP – Integrovaný regionální operační program

LAU – místní správní jednotka

MPSV – Ministerstvo práce a sociálních věcí

MŠ – Mateřská škola

MŠMT – Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy

NPI – Národní pedagogický institut

NSO – Národní podpůrné středisko pro eTwinning

NUTS – nomenklatura územních statistických jednotek

OECD – Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj

OPZ – Operační program zaměstnanost

PO – Právnícká osoba

RVP – Rámcový vzdělávací plán

SŠ – Střední škola

ŠVP – Školní vzdělávací plán

VET – Střední odborné vzdělávání

WHO – Světová zdravotnická organizace

ZŠ – Základní škola

1 Úvod

Téma diplomové práce „Zhodnocení evropského vzdělávacího nástroje eTwinning v rámci inovativního vzdělávání v ČR“ jsem vybral záměrně, jelikož bych rád na základě výstupů z praktické části práce poukázal na různé přístupy českých škol k vzdělávání jejich studentů jako aktérů veškerého budoucího dění v regionu. Dalším důvodem, proč jsem toto téma zvolil, je má osobní zainteresovanost k tomuto tématu v podobě mého budoucího karierního směřování a zálibení v digitálních technologiích, které by nám v první řadě měly usnadňovat práci a být pomocníkem v každodenních činnostech. Právě díky mému zaměstnání jsem mohl uskutečnit již výše zmiňovaný výzkum na českých školách v sektoru základního vzdělávání.

Vzdělávací politika ČR je v naší soudobé společnosti velice obsáhlé a kontroverzní téma, proto se budu soustředit pouze na oblast inovativních digitálních přístupů ve výuce jako prostředek ke změně a zefektivnění současné výuky. Aktuálnost tématu je zřejmá i díky Opatření bývalého ministra školství Ing. Roberta Plagy PhD., které pojednává o Nové informatice, ta výrazným způsobem změnila Rámcový vzdělávací program pro všechny školy základního vzdělávání.

Osobně věřím, že veškeré společenské dění je plně v rukou každého z nás (endogenní přístup viz. kapitola 3.1), a proto považuji kvalitní vzdělání naší společnosti základním stavebním kamenem pro úspěch a prosperitu státu jako celku. Kvalitní vzdělání by mělo být dostupné ve všech regionech naší země. Vzdělávací systém by měl reagovat na neustálé změny ve společnosti a žáci by měli být připravováni na aktuální trh práce, být konkurenceschopní a ovládat základní klíčové kompetence pro život ve 21. století.

Proces vrůstání do digitální společnosti se díky eGovernmentu, Průmyslu 4.0, pokroku v odvětví umělé inteligence a mnohým dalším stále více zrychluje. Český vzdělávací systém by měl umět reagovat pružně na všechny tyto změny a své žáky s nimi seznamovat, aby v budoucnosti nedocházelo ke zvyšování rozdílů socioekonomického charakteru ve společnosti a všechny regiony mohly být konkurenceschopné.

V diplomové práci se tedy zaměřuji na rozvoj digitálního vzdělávání na českých školách. Konkrétně, jaké přístupy a digitální nástroje školy začleňují do svého školního vzdělávacího plánu. Zkoumané je, jaký vliv má digitální vzdělávací nástroj eTwinning na žáky a jaké dovednosti si tyto žáci během výuky osvojí.

2 Cíl práce a metodika

Obecným cílem diplomové práce je **zhodnotit zda, a případně jak digitální evropský vzdělávací nástroj eTwinning přispívá k inovativnímu rozvoji českého školského systému (oblast školního vzdělávání – MŠ, ZŠ a SŠ) od začátku jeho zavedení (2005) s důrazem na dobu koronakrize dle zvolených kritérií – počty uživatelů v jednotlivých letech a typů škol.** Obecně řečeno, jaké kompetence si české školy (žáci) osvojí při využití aktivity eTwinning v běžné výuce. Rozvoj těchto klíčových kompetencí je zásadní pro následnou úspěšnost žáků v budoucím zaměstnání, prestiže a konkurenceschopnosti škol.

Cílem teoretické části práce bude důkladné zkoumání a prostudování relevantní teoretické literatury, odborných zdrojů, pramenů, materiálů a příslušných dokumentů vztahujících se ke sledované problematice významu inovativního digitálního vzdělávání v rámci regionálního rozvoje v ČR. Naplnění tohoto cíle dojde pomocí nastudování teoretického základu všech relevantních zdrojů pro další šetření této práce.

Na teoretickou část navazuje část vlastní empirická, která je uvedena sekundární a komparativní analýzou dat o využívání nástroje eTwinning v rámci výuky v jednotlivých regionech s důrazem na malotřídní a "klasické" typy škol. Cílem této části práce je analýza kvantitativních a kvalitativních sekundárních dat získaných na základě sekundární a komparativní analýzy z již realizovaného dotazníkového šetření o motivaci zapojení škol do iniciativy eTwinning, který se uskutečnil na podzim roku 2020 Domem zahraniční spolupráce a analýzou sekundárně získaných dat o této iniciativě (základní statistiky, přehledy z Eurostatu). Pro splnění tohoto cíle bude následně provedena komparace těchto dat získaných sekundární a komparativní analýzou, které budou propojeny a porovnávány s teoretickou částí práce.

Dle velkého sociologického slovníku bývá **analýza** nejčastěji interpretována jako metoda, při níž dochází k rozkladu informačního celku na elementární části. Dané dílčí části pak podléhají dalšímu zkoumání. Opakem analýzy je syntéza, kdy dochází k reverznímu postupu zkoumání oproti analýze (Petrušek, 1996).

Kvantitativní výzkum využívá náhodné výběry, experimenty a vysoce strukturovaný sběr dat, nejčastěji tak bývá učiněno prostřednictvím dotazníků, testů či pozorování. K závěrům z kvantitativního výzkumu docházíme skrz měření, porovnávání

proměnných, zpracováním statistických metod a následnou hypoteticko-deduktivním modelem vědy (teorie, hypotéza, měření, testování hypotézy a verifikace) (Hendl, 2005).

Kvalitativní výzkum je dle Dismana takový výzkum, jehož cílem je porozumění společenskému chování v mezilidských interakcích, tzv. vnímání subjektivních kategorií, ze kterých následně vznikají nové teorie a hypotézy. Tyto závěry se vyznačují svojí nízkou reliabilitou, ale naopak vysokou validitou, jelikož se jedná o přímé výpovědi malého okruhu jedinců. Nejvyužívanějšími technikami kvalitativního výzkumu bývají zúčastněné pozorování, nestandardizovaný rozhovor či analýza osobních dokumentů (Disman, 2011).

Na část sekundární a komparativní analýzy dat bude navazovat vlastní empirické šetření pomocí polostandardizovaných expertních rozhovorů s vybranými zástupci malotřídních a "klasických" škol s cílem zjistit, zda a jakým způsobem přispělo využití nástroje eTwinning ke zlepšení podmínek výuky zejména během období koronakrizy. Data, získaná při terénním šetření, budou zpracována, analyzována, vyhodnocena a interpretována. Cílem této části práce bude analýza primárně sebraných dat pomocí expertních rozhovorů za účelem komparace těchto primárních dat a dat sekundárních získaných v části sekundární a komparativní analýzy. Za předpokladu naplnění těchto dvou dílčích cílů empirické části práce následně dojde k propojení mezi samotnou teoretickou a empirickou částí práce. Výslednou komparací těchto dvou celků (porovnání teoretického základu s analýzou sekundárně a primárně získaných) bude zjištěno zda, a případně jak digitální evropský vzdělávací nástroj eTwinning přispívá k inovativnímu rozvoji českého školského systému v oblasti školního vzdělávání od začátku jeho zavedení (2005) s důrazem na dobu koronakrizy dle zvolených kritérií, a tím bude naplněn hlavní cíl diplomové práce.

Komparace, obecně řečeno porovnávání dvou nebo více prvků, bývá jedna ze základních metod pro výzkum. Pro účely této práce bude konkrétně využita metoda komparativní analýzy, která se řídí dle čtyř hlavních pravidel:

- definice objektu komparace,
- určení cíle komparace,
- stanovení kritérií analýzy zvolených objektů,
- vymezení komparace ve vztahu k časové ose.

Dodržení těchto čtyř pravidel je důležité k dosažení správného závěru vycházejícího z komparativní analýzy. Postup komparace musí probíhat plánovaně s proměnnými, které je možno zaznamenat a interpretovat (Kutscherauer, 2010).

Pro účel výzkumné části této práce bude využito **primárních i sekundárních dat**. Rozdíl mezi těmito sekundárními a primárními daty je v přístupu ke sběru obou typů dat. Primární data výzkumník sbírá sám přímo za účelem konkrétního výzkumu na rozdíl od dat sekundárních, které výzkumník získává z již seskupených a zpracovaných dat, která už byla vyhotovena pro účel jiného výzkumu (Hendl, 2005).

Jak již bylo výše zmíněno, práce bude čerpat ze sekundárních dat, a to v podobě již proběhlého dotazníkového šetření realizovaného Domem zahraniční spolupráce na podzim 2020. Sociologický ústav AV ČR ho ve své sociologické encyklopedii definují jako jednu z metod terénního sběru dat. Data jsou od dotazovaných osob získávána pomocí dotazníku, jež může být v tištěné i elektronické podobě. Prostřednictvím dotazníkového šetření dochází ke sběru informací na základě subjektivních výpovědí od zkoumaných osob. Tato forma sběru dat je vysoce formalizovaná a standardizovaná (Disman, 2018).

Polostandardizovaný rozhovor je další z metod sociologického výzkumu. V případě této práce bude rozhovor probíhat na základě již připravených otázek pro dotazované osoby. Polostandardizovaný rozhovor umožňuje oproti rozhovoru plně standardizovanému volnější formulaci odpovědí, svou povahou tak přispívá k příjemnější atmosféře při dotazování v případě vyšší náročnosti na otázky nebo složitějších témat.

Všechny výše zmíněné cíle diplomové práce nemohou pojmout toto téma v celé své šíři a zacházet do úplných detailů, jelikož inovativních přístupů ke vzdělávání je celá řada. Cíle práce jsou stanoveny tak, aby naplnily účel této práce.

3 Role vzdělávání v regionálním rozvoji

V první řadě definujeme samostatný pojem **regionální rozvoj**, který je základem pro pochopení konceptu rozvoje regionu. Regionálním rozvojem se tedy rozumí: komplex procesů, které přispívají ke kladným přeměnám v ekonomickém, sociálním a enviromentálním stavu regionů, svojí podstatou jsou zaměřeny na dosahování konkrétních cílů (Skokan, 2003).

Pro podrobnější vysvětlení je vybrán výklad dle Wokouna (2008), který na definici regionálního rozvoje nahlíží z praktického a akademického hlediska. Praktický přístup k regionálnímu rozvoji je vymezen územní jednotkou (regionem) a jeho konkrétním rozvojem. Na základě praktického přístupu lze charakterizovat např. přírodní zdroje, socioekonomický status obyvatelstva, nezaměstnanost, HDP na obyvatele, kvality infrastruktury a životního prostředí, průměrné mzdy a vzdělanostní struktury obyvatelstva v daném regionu. Naopak na akademický přístup v regionálním rozvoji je nahlíženo z pohledu různých vědních disciplín, jako jsou ekonomie, sociologie či geografie. V tomto přístupu je zjišťováno, jaký mají výše zmíněné vědecké obory dopad na daný region (Wokoun, 2008).

Dále lze regionální rozvoj vykládat jako proces kladných změn v prostorovém rozvoji. Tyto pozitivní změny jsou realizovány samotnými občany dané oblasti, ve které žijí. Žádoucí rozvoj území je sledován pomocí kvantitativních a kvalitativních indikátorů a hledisek daných regionů (Binek a kol., 2011).

V řadě druhé je zapotřebí definovat **vzdělávání**, jelikož v praktická část této práce bude věnována několika ukazatelům oblasti vzdělávání v regionálním rozvoji. Už samotný učitel národů J. Á. Komenský tvrdil: „Má-li se člověk stát člověkem, musí se vzdělat.“ (Jan Ámos Komenský). „Vzdělávání je dlouhodobý proces získávání vědomostí ve formě poznatků i určitých schopností a dovedností, za účelem začlenění do dané kultury a společnosti a aktivního přispívání k jejich rozvoji (Čermák, 2018).

Samotné téma vzdělávání je příliš obsáhlé, proto tato práci vymezena v určitém časoprostoru, který je odvíjí od existence samotného programu eTwinning, jímž se práce zabývá. Jestliže se z odborné literatury dozvídáme, že regionální politika slouží jako nástroj pro růst a rozvoj regionů, je pro tuto práci důležité pochopit, jak je nastaven model regionální vzdělávací politiky v ČR, a jakou roli má vzdělávání právě v rozvoji a růstu regionů, čemuž se budou věnovat následující kapitoly práce.

3.1 Vymezení teoretických konceptů a základních pojmů regionálního rozvoje se zřetelem na vzdělávání

Teorií regionálního rozvoje je vícero, odlišnost lze spatřit jednak v pojetí rozvoje samotného, v specifikaci aktéru a jejich rolí, nebo také v správě a přístupu k regionální politice. Proto tato kapitola uvádí nejdůležitější pojmy z oblasti regionálního rozvoje a několik hlavních teoretických konceptů pro lepší orientaci v dané problematice.

Teoretických konceptů vztahujících se k regionálnímu rozvoji je celá řada, je tomu tak v důsledku existence rozdílů mezi regiony (příkladem může být průměrná mzda, dostupnost práce a služeb v regionech, aj.). Hlavní příčinou motivace aktérů pro činnost přispívající k rozvoji regionů je možnost čerpat finanční podporu z fondů EU. Teorie regionálního rozvoje udávají systém vzájemně působících vlivů a mechanismů, jež jsou základem pro stavbu a realizaci regionálních politik a strategií (Wokoun 2008).

Mezi základní teorie můžeme uvést konvergenční teorii (pojednávající o snižování disparit viz kapitola 3.6), divergenční teorii (naopak pojednávající o zvyšování disparit), neoklasická teorie (založena na mikroekonomii, sleduje jednání aktérů na trhu), marxistická teorie (pojednává o teorii krize kapitalismu), neomarxistická teorie (regulační) a neoliberalní teorie (vyznačovala se konceptem vnějších úspor, rostoucími výnosy z rozsahu a nedokonalou konkurencí) (Wokoun 2008).

Další z pohledů na teorii regionálního rozvoje rozlišuje rozdělení na exogenní a endogenní přístup. Teorie exogenního rozvoje je charakterizována řízením z centra neboli „shora“, jedná se tedy o organizovanou a strukturalizovanou činnost rozvoje regionu. Teorie endogenního rozvoje je naopak charakterizována jako přístup řízeného rozvoje z regionu „zdola“, v tomto případě se tedy jedná o činnost řízenou na lokální úrovni. Z podstat obou definicí těchto teorií by se mohlo zdát, že se vzájemně vylučují, ale není tomu tak. Obě teorie se vzájemně doplňují, a tak obě přispívají k rozvoji regionu. Nárůst endogenního přístupu rozvoje regionů je spojen se spuštěním iniciativy LEADER I (90. léta 20. století), vzniku a činnosti místních akčních skupin vedl k decentralizaci řízení (Bernard, 2010).

Na konci 20. století se objevují první zmínky o **teorii učících se regionů**, která zavádí problematiku konkurence schopnosti v regionálním rozvoji. Tato teorie vysvětluje konkurenceschopnost založenou na neustálých inovacích, na nových formách kombinace znalostí a schopnosti vyrábět nové výrobky a služby (nikoliv konkurenceschopnosti cenové).

Primárním benefitem teorie učících se regionů je snaha systematicky analyzovat procesy, jimiž se v regionech utváří a udržuje schopnost pro vznik nových poznatků a vědomostí. Tato teorie uvádí rozdíl mezi kodifikovanými vědomostmi, takové, které se dají naučit dle postupů a vědomostmi nekodifikovanými, takovými, které lze získat jen vlastní zkušeností. S touto teorií se váže i teorie path-dependence, která odkazuje na závislost ušlé cesty neboli vývoj v určitém historickém okamžiku. (Blažek, Uhlíř, 2011).

Udržitelný rozvoj spočívá v neustálé snaze o snížení, omezení či odstranění negativních projevů soudobého i budoucího způsobu vývoje lidské společnosti. Zasahuje do všech sfér vývoje společnosti od ekonomického, environmentálního, sociálního nebo kvality života až po přírodní bohatství. Žádná z těchto oblastí není neméně důležitá. V minulosti byl udržitelný rozvoj chápán jako potřeba ochrany přírody a životní prostředí, v současné době se na tento pojem hledí čím dál více i jako na vhodnou a efektivní správu věcí veřejných. (Ministerstvo životního prostředí, 2023).

Aktérem v regionálním rozvoji se rozumí lidská bytost nebo skupina více osob, která vždy jedná na základě již nabytého kapitálu viz kapitola 3.6. Svoji činností konkrétně působí na daný region/regiony, ve kterém se angažuje. Obecně se dá tedy říci, že region je rozvíjen v závislosti na počtu aktérů a jejich angažovanosti na aktivitách, ale i v důsledku jejich postavení vůči městskému centru a investičním pobídkám (Binek a kol., 2009).

Pro účely této diplomové práce je ještě nezbytné definovat pojem **kvalita života**, jelikož jedním z měřitelných ukazatelů výše kvality je právě vzdělání. Světová zdravotnická organizace (dále jen „WHO“) definuje kvalitu života jako subjektivní vnímání vlastní životní situace ve vztahu ke kultuře a k systému hodnot, ve kterých daný člověk žije, a také ve vztahu ke svým cílům, očekáváním a starostem (Národní zdravotnický informační portál, 2023).

Jana Maussen (Úřad vlády ČR) ve své práci odkazuje na koncepci měření kvality života vycházející z doporučení Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj (dále jen „OECD“), která byla přizpůsobena na populaci České republiky. Ta stanovuje jedenáct měřitelných identifikátorů kvality života, jimiž jsou: příjem a bohatství, zaměstnanost, bydlení, zdraví, pracovní a osobní wellbeing, **vzdělání**, vztahy mezi lidmi, participace na občanském životě a vládní úrovni, životní prostředí a bezpečnost. Oblast kvalitního vzdělávání je zde popsána jako základní způsob, který podmiňuje směřování ČR k udržitelnému rozvoji a předpokladu k dosažení vyšší úrovně kvality života občanů v daných regionech ČR (Maussen a kol., 2018).

3.2 Klasifikace regionů pro účely regionální politiky

Na začátku 3. kapitoly je popsán regionální rozvoj jako komplex procesů, které přispívají ke kladným přeměnám v ekonomickém, sociálním a enviromentálním stavu regionů (Skokan, 2003). Z této definice je patrné, že se jedná o rozvoj určitého územního celku, který se nazývá region, proto je pro účel a kontext celé diplomové práce nutné definovat region a určit základní vymezení regionů. Dle Skokana je region definován jako území vymezené na základě společných znaků nebo kritérií (přírodní, kulturní, sociální, ekonomické, statistické, administrativní a další). Regionalizace je pak chápána jako proces samotného vymezení regionů, jež se mohou na základě různých definičních kritérií překrývat. Regiony mohou být stanoveny politicky, jako administrativní, statistická či jiná jednotka (národní park, turistický region). Na těchto územních jednotkách je pak aplikována regionální politika, jako nástroj pro podporu aktivit směřující k růstu potenciálu regionu a snižování rizik negativních jevů (Skokan, 1999).

Pro orientaci v prostoru Evropské Unie a vzájemné porovnávání bylo nezbytné mít regiony členěny dle stejných hledisek, a proto vzniklo dělení na Euroregiony a NUTS (dle Eurostat). Základními jednotkami tohoto členění jsou NUTS (The nomenclature of Territorial Units for Statistics) a LAU (Local Administrative Units). Každá z těchto jednotek je ještě dělena na několik podúrovní, které jsou charakterizovány počtem obyvatel na daném území. Euroregiony jsou udávány jako větší organizační celky, slučující převážně vyšší počet jednotek NUTS (typické pro větší státy). Cílem Euroregionů je zajištění spolupráce jako ochrany proti negativním jevům a úpadku daných oblastí. Existuje zde ještě dělení na mikroregiony, které svou podstatou fungují za účelem úprav procesů v regionu a řešení problémů spojených v pouze v mikroregionu. Příkladem je spojení několika obcí, které spojuje společný zájem (Český statistický úřad, 2006).

Tabulka 1 – Dělení územních jednotek dle EUROSTAT

Statistická jednotka	Český ekvivalent	Počet
NUTS I	Území ČR	1 (7–3 mil. obyvatel)
NUTS II	regiony	8 (3mil. - 800 tisíc obyvatel)
NUTS III	kraj	14 (800–150 tisíc obyvatel)
LAU I	okres	76 + Praha
LAU II	obec	6 253

Zdroj: vlastní zpracování na základě (Verdodo, 2017)

Území České republiky má i své státní členění, které je stanoveno v sedmé hlavě Ústavy ČR. Je to mu tak v důsledku historických událostí, stability republiky a strukturalismu vnitřních vztahů. Česká republika je ústavním zákonem dělena na územně samosprávné celky, jež jsou označovány názvem obce a kraje. Do roku 2002 byla Česká republika dělena ještě do okresů (77), které sloužily jako pojítka mezi krajskými a obecními úřady, a které byly zrušeny s platností od 1.1.2003. Pro účely práce je nutné uvést, že školy a školská zařízení zřizují kraje a obce (Ústavní zákon č. 1/1993 Sb., ve znění pozdějších předpisů).

Vyšší samosprávnou jednotkou jsou kraje (14, včetně Hl. města Prahy). O právním rámci působnosti krajů pojednává Zákon o krajích č. 129/2000, Sb. (Zákon o krajích č. 129/2000 Sb., ve znění pozdějších předpisů).

Dle dat z Českého statistického úřadu (dále jen „ČSÚ“), bylo v České republice k datu 1.1.2023 v České republice 6 253 obcí, jejichž právní rámec pro správu a fungování obce je stanoven v Zákon o obcích č. 128/2000, Sb. V tomto zákoně jsou obce rozděleny na města, statutární města, městysy, obce s přenesenou působností a obce (Zákon o obcích č. 128/2000, Sb., ve znění pozdějších předpisů).

Pro účely práce je důležité uvést, že existuje mapa regionální podpory, v níž stát stanovuje podporované regiony a výši podpory těchto regionů pro období 2022 až 2027. Tato regionální mapa byla schválena EK na základě pravidel EU pro poskytování státní regionální podpory. Podporovanými oblastmi jsou podle dokumentu Státní podpora SA.63452 (2021/N) – Česko, Mapa regionální podpory pro Česko (2021) Severozápad,

- oblasti NUTS II: Severozápad, Střední Morava, Moravskoslezsko, Střední Čechy, Jihovýchod a Jihozápad (Zastoupení v Česku, 2021).

3.2.1 Nerovnosti a disparity v regionálním rozvoji

Regiony historicky vznikaly v různém kontextu na různém místě, proto je přirozené, že mezi nimi existuje celá řada **nerovností** (rozdílů). Ty vůbec nemusí být chápány negativně, jsou přirozené, žádoucí a v mnoha případech působí jako motivační aspekt rozvoje. Rozpětí nerovností mezi regiony může být nepatrné, ale také velké, v takovém případě se už z pohledu regionalistů jedná o disparity. Jelikož výše nerovnosti mezi regiony má negativní vliv na jeden či více okolních regionů v podobě znevýhodnění obyvatel v daném regionu a taková nerovnost si žádá zásah do regionální politiky znevýhodněného regionu, (Blažek, Uhlíř, 2011).

Disparity v kontextu regionálního rozvoje jsou chápány jako socioekonomický rozdíl, které mohou mít pozitivní i negativní povahu. Ovšem negativní disparity jsou více historicky zohledňovány. Samotná regionální disciplína zabývající se regionální politikou vznikala od 80. let 20. století právě na základě oněch uvedených negativních disparit. Snahou EU je podpora snižování regionálních disparit (Kutscherauer, 2013).

Pojem konkurenceschopnost regionů pojednává právě o problematice regionálních nerovností a disparitách. Konkurenceschopnost regionů bývá hůře chápána oproti konkurenceschopnosti mikroekonomické či makroekonomické. Důvodem tohoto tvrzení je fakt, že jde o komparaci odlišných společenských objektů z odlišných sociologických podmínek (pojetí prostoru a času). Konkurenceschopný region ovlivňuje makroekonomickou konkurenceschopnost, zároveň je ale závislý na konkurenceschopnosti mikroekonomické. Z toho důvodu stát zajišťuje konkurenceschopnost na úrovni regionů, jen tak může docílit konkurenceschopného území celého státu. Pro účely diplomové práce budou sledovány kraje ČR, následně z nich bude vybráno šest konkrétních krajů na základě sekundární a komparativní analýzy dat, které budou sloužit jako základ pro následné expertní rozhovory, pomocí nichž budou získány data primární pro následné zhodnocení jejich konkurenceschopnosti v oblasti digitálního vzdělávání (Melecký, 2014).

3.2.2 Spolupráce jako pilíř EU

Spolupráce je definována jako druh sociální interakce, při níž dochází k společné interakci minimálně dvou a více organismů, nalezneme ji tedy i v živočišné říši. Jedná se tedy o záměrnou formu sociálního chování, jejímž důsledkem by mělo být dosažení prospěchu všech, kteří se na této interakci podíleli. Často také bývá označována slovem kooperace. Spolupráce je základní pilíř pro realizaci regionálního rozvoje, bez ní by žádný rozvoj nemohl fungovat. Neodmyslitelně patří do všech hlavních priorit a cílů celé EU jako instituce, která vznikla 1. listopadu 1993 na základě Maastrichtské smlouvy (o vzniku EU). Česká republika se stala členskou zemí až 1. května 2004. EU plní politickou a ekonomickou funkci, která se klade za cíl zlepšit spolupráci mezi členskými zeměmi EU, ale i spolupráci se zeměmi ostatními. Pro účely této diplomové práce bude dále popsána oblast spolupráce se zřetelem na vzdělávání. EU podporuje všechny členské státy v jednotné vzdělávací politice, která poskytne všem občanům žijícím na území unie stejnou startovní pozici a příležitosti se uplatnit ve všech oblastech života jedince. Spolupráce vzdělávacího sektoru EU spočívá v podpoře mnohojazyčnosti, podporuje mobilitu (žáků, studentů, učitelů, pracovníků), podporuje nauku pro kompetenci 21. století (programování, podnikání, participace) a vzájemného se učení od sebe. Tím se snaží snižovat rozdíly mezi jednotlivými členskými zeměmi, odstraňovat bariéry, podporovat osobnostní rozvoj a růst, a v neposlední řadě podporovat udržitelný růst Evropy jako celku. Evropská komise je výkonným orgánem EU, která navrhuje legislativu, dohlíží na plnění cílů a priorit a finančního plnění. Jelikož systém vzdělávání funguje na základě principu subsidiarity, EK je právě v roli kontrolního orgánu pro naplňování spolupráce skrze tyto cíle a priority (Generální ředitelství pro komunikaci EU, 2023).

3.3 Institucionální ukotvení regionální politiky na úrovni EU A ČR se zřetelem na vzdělávání

Každý vzdělávací systému má jasně danou strukturu a hierarchii vztahů a legislativních pravidel ukotvených v základních dokumentech, proto následující dvě podkapitoly pojednávají o institucionálním ukotvení vzdělávací politiky, ke které se vztahuje Česká republika. Nejprve bude uvedeno institucionálního ukotvení na úrovni EU a poté bude následovat institucionální ukotvení na úrovni ČR.

3.3.1 Institucionální ukotvení vzdělávací politiky EU

Prvotní zakládajícím dokumentem pro následný vznik Evropské unie byla **Smlouva o založení Evropského společenství uhlí a oceli** z roku 1951, která sdružoval šest zemí (Belgii, Nizozemí, Německo, Francii, Itálii a Lucembursko) za účelem společného trhu s uhlím, ocelí a výrobními zdroji. Tato smlouva stanovila dozorní a výkonné orgány a společnou obchodní politiku. Tato smlouva bývá označována také jako *Pařížská smlouva* (EUR Lex, 2017).

Smlouva o Evropském hospodářském společenství byla podepsána Belgií, Nizozemím, Německem, Francií, Itálií a Lucemburskem v roce 1957, jejímž účelem bylo dosažení ekonomické integrace a jednotného hospodářského trhu. Tato smlouva byla platná až do roku 1996, kdy na ní navazuje Smlouva o Evropské unii (EUR Lex, 2017).

Smlouva o Evropské unii (1992), platná od 1. ledna 1993, také známá pod názvem *Maastrichtská smlouva*. Smlouva stanovuje tři základní pilíře Evropské unie (společný trh, společná zahraniční a bezpečnostní politika a spravedlnost a vnitřní věci). Podle této smlouvy mohou být vydávány legislativní návrhy ve věcech, ve kterých se zavazuje povinnost plnit tyto legislativní předpisy všemi členy společenství. Nově byl také jmenována funkce veřejného ochránce práv (EUR Lex, 2017).

Smlouva o fungování EU (1992), ve které jsou vymezeny práva a pravomoci orgánů EU. Nejzásadnějším bodem pro kontext této diplomové práce je, že v této smlouvě bylo ustanoveno, že unie má pravomoc provádět činnosti, kterými podporuje, koordinuje nebo doplňuje činnost ostatních členských států v oblasti všeobecného vzdělávání, odborného vzdělávání, mládeže a sportu (EUR Lex, 2017).

Bílá kniha je základním souborem dokumentů EK, jejíž obsahem jsou konkrétní návrhy na opatření z určité oblasti politiky, které napomáhají k rozvoji těchto oblastí (vzdělávání, bezpečnost, doprava a další). Účelem této knihy je zahájit diskuzi s veřejností, zainteresovanými stranami, Evropským parlamentem a Radou s cílem dosáhnout politické shody. Jednotlivé “bílé knihy” jsou následně programovým dokumentem střednědobého výhledu. Pro oblast vzdělávání byla v roce 1995 vydána *Bílá kniha o vzdělávání a odborné přípravě* s podtitulem *Vyučování a učení – Na cestě k učící se společnosti*. Další “bílou knihou” která zasahuje v současnosti do oblasti vzdělávání je *Bílá kniha o umělé inteligenci* s podtitulem *Evropský přístup k excelenci a důvěře* (EUR Lex, 2023).

Základním dokumentem evropského vzdělávacího systému je bezpochyby **Evropský prostor vzdělávání** (dále jen „EPV“), jejímž úkolem je zlepšovat kvalitu a rovnost k přístupu ke vzdělávání a odborné přípravě pedagogických pracovníků, dále se zabývá digitalizací a ekologií škol (Evropská komise, 2021).

Akční plán digitálního vzdělávání pro období (2021–2027) je politická iniciativa EU, jejímž účelem je podpora efektivního a udržitelného vzdělávání a odborné přípravy v oblasti digitálního rozvoje. Stanovuje společné vize kvalitního, inkluzivního a přístupného digitálního vzdělávání. Dokument byl přijat v září 2020 a přispívá k dosažení řady priorit Evropské komise. V rámci tohoto dokumentu je stanoveno několik podpůrných programů (Evropa vhodná pro digitální věk, Další generace EU, Nástroje pro oživení a odolnost, Evropský vzdělávací prostor do roku 2025, Evropská agenda dovedností do roku 2025, Digitální dekáda), které mají za úkol vytvořit evropský prostor digitálněji, zelenější, zdravější, silnější, stanovení pilířů sociálních práv a všeobecně směřovat k rovnováze mezi členskými státy. Mimo jiné v tomto dokumentu také nalezneme cíle a výzvy, které sebou přineslo období pandemie Covid-19 (European Commission, 2023).

Smlouva o přistoupení České republiky, Estonska, Kypru, Lotyšska, Litvy, Maďarska, Malty, Polska, Slovinska a Slovenska k EU z roku 2003, ze základní institucionální dokument, který zavazuje Českou republiku k právům a povinnostem vyplívajícím z této smlouvy, které se staly součástí EU od 1. května 2004 (EUR Lex, 2023).

Na základě pravidel EU schválila EK dokument **Mapa regionální podpory pro období 2021 až 2027**, ve které jsou uvedeny státem podporované regiony a výše finanční podpory pro jednotlivé regiony a roky (Severozápad, Severozápad, Střední Morava, Moravskoslezsko, Střední Čechy, Jihovýchod a Jihozápad). Cílem tohoto dokumentu je snaha snížit rozdíly mezi regiony (Zastoupení v Česku, 2021).

3.3.2 Institucionální ukotvení vzdělávací politiky ČR

Listina základních práv a svobod – v článku 33 této listiny je právo na vzdělání popsáno takto: „(1) Každý má právo na vzdělání. Školní docházka je povinná po dobu, kterou stanoví zákon. (2) Občané mají právo na bezplatné vzdělání v základních a středních školách, podle schopností občana a možností společnosti též na vysokých školách. (3) Zřizovat jiné školy než státní a vyučovat na nich lze jen za podmínek stanovených zákonem; na takových školách se může vzdělání poskytovat za úplatu. (4) Zákon stanoví, za jakých

podmínek mají občané při studiu právo na pomoc státu“ (Poslanecká sněmovna Parlamentu ČR, 2021).

Zákon o předškolním, základní, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání č. 561/2004 Sb. – Nazývá také jako „Školský zákon“ je základní dokument pojednávající o právech a povinnostech FO a PO ve vzdělávání a určuje působnost orgánů provádějících státní správu a samosprávu v oblasti školství (Školský zákon č. 561/2004 Sb., 2022).

Zákon č. 111/1998 Sb. O vysokých školách – je základní dokument pojednávající o právech a povinnostech FO a PO v oblasti vysokoškolského vzdělávání, vymezuje základní terminologii a působnost orgánů provádějících správu v oblasti vysokoškolského vzdělávání (Zákon o vysokých školách 111/1998 Sb., 2021).

Národní program rozvoje vzdělávání v ČR (2001) - Nazývá také jako „*Bíla kniha*“ je strategický dokument popisující budoucí směřování a vývoj vzdělávací soustavy ve střednědobém horizontu (2001). Tímto dokumentem se vláda ČR zavázala k implementaci aktivit vedoucích k rozvoji školství a růstu národní vzdělanosti. Dnes již tento dokument není aktuálně platný, byl nahrazen následujícím dokumentem (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2001).

Strategie vzdělávací politiky 2020 (2014) – Tímto strategickým dokumentem byl nastaven základní rámec pro rozvoj školství, byl nezbytnou podmínkou pro čerpání financí z EU. Dokumentem byly nastaveny tři hlavní prioritní cíle (snížení nerovností k přístupu ke vzdělání, podpora zkvalitnění výuky a podpora učitelů, odpovědné a efektivní řízení vzdělávacího systému) a směry vedoucí k jejich dosažení, které byly popsány v dalších implementačních dokumentech (*Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy ČR*) (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2014).

Strategie digitálního vzdělávání do 2020 – Dokument, jež vstoupil v platnost v polovině roku 2014 v reakci vlády na neustálý vývoj digitálních technologií. Strategie měla 42 dílčích cílů, tyto cíle například jsou: postupné zapojování digitálních technologií do výuky, nárůst kompetencí žáků práce s informacemi a digitálními technologiemi, podpora infromatického myšlení žáků atd. Tato strategie je důležitá, jelikož to byl první oficiální český dokument, podporující zavedení moderních digitálních technologií právě do výuky, jež se MŠMT zavázalo plnit. Financování strategie bylo realizováno z Evropského soc. fondu, více viz kapitola 4.2.3. Bohužel strategie nemá na sebe navazující dokument, a ne

všechny dílčí cíle této strategie byly naplněny (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2014).

Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2030+ – Aktuálně platný dokument vymezující dva strategické cíle na období 2020–2030+. První strategický cíl vede k získávání potřebných kompetencí pro aktivní občanský, osobní a profesní život. Druhým strategickým cílem je maximální využití lidského potenciálu k růstu vzdělanosti v naší společnosti prostřednictvím inkluzivního přístupu ke kvalitnímu vzdělávání. Strategie popisují, jak dosáhnout modernizace, technické vybavenosti, metodické podpory učitelů, digitalizaci a podpory inovací vzdělávacího systému, dále přípravu na přicházející výzvy a učení se řešení problémů. Jsou zde vymezeny tři základní implementační období a konkrétní aktivity, které mají být v průběhu naplňovány. Těmi nejvýznamnějšími jsou například podpora předškolního vzdělávání, které se naplnilo zavedením povinné jednoleté docházky před nástupem na základní školu nebo revizí RVP v podobě zavedení nové informatiky a jiné. Dále podpora a řízení škol, Inovace oborové soustavy, pomoc na zkvalitnění vzdělávání ve strukturálně postižených a znevýhodněných regionech. Jak již bylo výše zmíněno tato strategie je teprve ve své implementační fázi, a obsahuje proces digitalizace. Proto tato práce klade velký důraz hlavně na oblast digitalizace, o které je následně pojednáváno a zkoumáno v praktické části práce (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2020).

Rámcový vzdělávací program (dále jen RVP) – Dokumenty, stanovující základní zákonný rámec pro následnou tvorbu ŠVP. Každý typ školy má své vlastní RVP (školky, základní školy, střední odborné školy, gymnázia, aj.). Tyto programy stanovují konkrétní cíle, formy a délku a povinný obsah vzdělávání, podmínky pro přijímání a ukončení studia žáků, dále podmínky pro vzdělávání žáků se speciálními potřebami, materiální, personální, organizační podmínky, podmínky bezpečnosti a zdraví. MŠMT je orgán, který je zodpovědný za obsah RVP, každý rok vydává jejich aktualizaci na základě potřeb, které konzultuje s příslušnými ministerstvy (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2022).

Školní vzdělávací plán (dále jen ŠVP) - Dokument, který je povinný pro každou školu, musí vycházet z výše zmíněných RVP. Každá škola na základě RVP tvoří svůj realizační programový plán RVP na každý školní rok. Obsah plánu je tvořen několika základními částmi, tyto části bývají nejčastěji děleny v návaznosti na vyučované předměty nebo jiné vzdělávací moduly. ŠVP je každoročně vydáváno ředitelem instituce a musí být

umístěno na veřejně dostupném místě k nahlédnutí či opisu části z celku, nejčastěji to bývají webové stránky školy (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2022).

V současné době se jedná o zavedení jednotného dokumentu popisujícího **kompetence pro život v 21. století**, který by přesně definoval tyto kompetence. Všeobecně se tyto kompetence dosud vykládají jako soubor vlastností a schopností, kterými by měli absolventi školního vzdělání disponovat. Mezi základní kompetence 21. století patří například digitální gramotnost, aktivní občanství, jazyková vybavenost, kritické myšlení, komunikační dovednosti atd.

3.4 Fondy a nástroje financování související se vzděláváním na úrovni EU

Fondy EU jsou hlavním nástrojem pro realizaci evropské politiky soudržnosti. Pomocí aplikace těchto fondů a investování financí z těchto fondů dochází k snižování ekonomických a sociálních rozdílů mezi členskými státy a jejich regiony. Existuje celá – na jeden řádek, proležení řada evropských fondů, díky investicím z těchto fondů dochází ke zlepšení ekonomických, sociálních, kulturních, ale i přírodních podmínek pro život ve všech regionech EU i mimo ni. Pro účely této diplomové práce je nejprve nutné identifikovat základní formy finanční podpory od EU se zaměřením na unijní programy. Na rozdíl od operačních programů z Evropských investičních a strukturálních fondů, kde jsou finanční prostředky čerpány na úrovni národní, se unijní programy liší tím, že jsou spravovány přímo od EK. Ta vypisuje výzvy v jednotlivých intervalech, na tyto výzvy reagují jednotlivé organizace, které podávají žádosti pro získání podpory. Výše finanční podpory a termíny samotných výzev jsou řízeny právě EK (DotaceEU, 2023)

Tabulka 2 – Přehled finančních podpor EU (pro celou EU)

1. EVROPSKÉ INVESTIČNÍ A STRUKTURÁLNÍ FONDY		
OP Doprava, Integrovaný regionální program OP, OP Technologie a aplikace pro konkurenceschopnost, OP JAK, OP ŽP, OP Spravedlivá transformace, OP Zaměstnanost+, OP Technická pomoc, OP Azylového, migračního a integračního fondu, OP Rybářství, OP Fondu pro vnitřní bezpečnost, OP Nástroje pro finanční podporu správy hranic a víz. politiky		
2. UNIJNÍ PROGRAMY		
Inovace, sítě a jednotný trh		Rozpočet (mld. EUR)
Název programu	Podporovaná oblast	
Horizont Evropa (VŠ)	Výzkum a inovace, jaderná energie	95,5
Nástroj pro propojení Evropy	Budování a modernizace transevropské sítě (doprava, energetika a digitální tech.)	33,71
Program Digitální Evropa	Technologie, AI a kybernetická bezpečnost	7,5
Program pro jednotný trh	Fungování vnitřního trhu a ochrana spotřebitelů	4,2
Lidské zdroje, sociální soudržnost a hodnoty		
Název programu	Podporovaná oblast	
Program, pro EU a zaměstnanost a sociální inovace	Nástroj proti sociálnímu vyloučení na trhu práce	0,68
Erasmus+	Mezinárodní spolupráce, mobility	28,4
Evropský sbor solidarity	Pomoc potřebným, dobrovolnictví, solidární a humanitární činnosti	1,1
Kreativní Evropa	Audiovizuální průmysl a kultura	2,44
Občané, rovnost, práva a hodnoty	Ochrana smluvního práva,	1,44
Program Spravedlnost	Spolupráce s justicí, vzdělání, proti diskriminaci ve společnosti	0,31
Oživení a odolnost		
Název programu	Podporovaná oblast	
EU pro zdraví	Ochrana veřejného zdraví	5,3
Nástroj pro technickou podporu	Pomoc veřejným institucím, expertízy, statistiky, doporučení	0,86
Vnitřní bezpečnost, migrace a správa hranic		
Název programu	Podporovaná oblast	
Azylový, migrační a integrační fond	Efektivita migrační a azylové politiky	3,61
Fond pro vnitřní bezpečnost, podporu správy hranic a vízové politiky	Bezpečnosti EU (boj proti terorismu, kyberzločinu a organizovanému zločinu)	0,58
Nástroj pro fin. podporu správy hranic a vízové politiky	Zpráva hranic a vízová politika	1,57
Životní prostředí a klima		
Název programu	Podporovaná oblast	
Program LIFE	Ochrana ŽP, krajiny a klimatu	5,43
Celkem		192,63

Zdroj: vlastní zpracování na základě (DotaceEU, 2023)

Pro účely této diplomové práce byl konkrétně vybrán unijní fond **Erasmus+**, jehož hlavním cílem je podpora mezinárodní spolupráce a mobility do zahraničí v oblasti celoživotního vzdělávání, kam patří školní vzdělávání, neformální vzdělávání mládeže, odborné vzdělávání a příprava, vysokoškolské vzdělávání a vzdělávání dospělých. Konkrétně pak iniciativa eTwinning jejíž financování bude detailněji popsáno v kapitole 4.4.3. Program Erasmus+ se zaměřuje na inovativní vzdělávání a podporuje všeobecný rozvoj dovedností. Lokálními aktéry programu jsou například školy, mládežnické, nevládní či sportovní organizace, žáci a studenti, mládež, absolventi, učitelé a zaměstnanci škol, odborníci ve vzdělávání či pracovníci s mládeží viz. kapitola 3.5.1. Hlavními prioritami programu Erasmus+ pro současné projektové období jsou inkluze a diverzita, udržitelnost, digitalizace a participace. Všechny vynaložené finanční prostředky na administraci a realizaci projektů musí zasahovat do oblastí více uvedených priorit (Ministerstvo pro místní rozvoj ČR, 2023).

Tabulka 3 – Alokace programu Erasmus+

Erasmus+ (pro celou EU)	
Programové období	Dotace
2007–2013	6,97 mld EUR
2014–2020	14,8 mld EUR
2021–2027	28,4 mld EUR

Zdroj: vlastní zpracování na základě (DotaceEU, 2023)

Od vstupu ČR do EU (2004) je MŠMT zapojeno do rozvojových programů spolufinancovaných z **Evropského sociálního fondu**, a to konkrétně z Operačního programu Výzkum, vývoj a vzdělávání, jeho prioritní osy 3, který pojednává o rovném přístupu kvalitního vzdělání pro všechny stupně vzdělávání, a to na základě Digitální strategie do 2020. Dalšími zdroji příjmů byly například fondy IROP nebo OPZ (Ministerstvo pro místní rozvoj ČR, 2023).

Většina škol a školských zařízení jsou zřízeny orgánem státní správy viz. 3.5.3. Proto financování provozu těchto škol jde ze státního rozpočtu. Pro státní účely práce bude následně uveden přehled celkových výdajů na vzdělávání mezi jednotlivými státy EU a Islandu, Norska o Švýcarska v závislosti na hrubém domácím produktu daných zemí.

Tabulka 4 – Přehled vládní výdaje na sektor vzdělávání 2021 (% z HDP)

Pořadí podle výdajů výše (% z HDP)	Region	Celkem MŠ, ZŠ a SŠ	MŠ	ZŠ a SŠ	Celý sektor vzdělávání	HDP v mil. eur	Počet obyvatel	HDP na os.	Pořadí podle výdajů HDP/os.
	EU 2019	3,5	1,7	1,8	4,7	14 019 662,0	446 824 564	0,031	
	EU 2020	3,4	1,5	1,9	4,7	13 471 035,0	447 000 548	0,030	
	EU 2021	3,4	1,5	1,9	4,8	14 640 036,0	461 252 073	0,032	
1.	Island	5,7	3,4	2,3	7,7	21 647,7	376 248	0,058	6.
2.	Švédsko	5,2	4,2	1	6,7	540 734	10 452 326	0,052	7.
3.	Belgie	4,4	2	2,4	6,3	507 929,6	11 617 623	0,044	11.
4.	Dánsko	4,3	2,8	1,5	6	342 961,7	5 873 420	0,058	5.
5.	Slovinsko	4,1	2,3	1,8	5,7	52 278,8	2 107 180	0,025	18.
6.	Estonsko	4	2,4	1,6	5,9	31 169	1 331 796	0,023	19.
7.	Finsko	3,7	1,3	2,4	5,7	250 923	5 434 712	0,046	9.
8.	Kypr	3,7	1,8	1,9	5,5	24 927,6	904 707	0,028	16.
9.	ČR	3,6	1,3	2,3	5,1	238 249,5	10 516 707	0,023	20.
10.	Francie	3,6	1,4	2,2	5,2	2 502 118	67 871 925	0,037	13.
11.	Nizozemí	3,6	1,6	2	5,1	870 587	17 590 672	0,049	8.
12.	Španělsko	3,6	1,8	1,8	4,6	1 222 290	47 432 893	0,026	17.
13.	Itálie	3,5	1,6	1,9	4,1	1 822 344,5	59 030 133	0,031	14.
14.	Lotyšsko	3,5	2,2	1,3	5,6	33 348,9	1 875 757	0,018	24.
15.	Portugalsko	3,5	1,7	1,8	4,6	216 053,2	10 352 042	0,021	21.
16.	Rakousko	3,5	1,5	2	4,9	405 241,4	8 978 929	0,045	10.
17.	Chorvatsko	3,5	2,5	1	5,2	58 455,9	3 862 305	0,015	28.
18.	Lucembursko	3,4	1,7	1,7	4,7	72 360,9	645 397	0,112	1.
19.	Malta	3,3	1,4	1,9	5,5	15 292,6	520 971	0,029	15.
20.	Norsko	3,2	2,2	1	5	414 394,9	5 425 270	0,076	4.
21.	Polsko	3,2	2,3	0,9	4,9	576 382,6	37 644 247	0,015	27.
22.	Bulharsko	3,1	0,8	2,3	4,3	71 060,1	6 938 937	0,010	30.
23.	Německo	3,1	1,5	1,6	4,5	3 617 450	83 237 124	0,043	12.
24.	Litva	2,9	1	1,9	4,8	56 478,1	2 805 998	0,020	22.
25.	Švýcarsko	2,9	1,3	1,6	5,7	687 568,4	8 738 791	0,079	3.
26.	Maďarsko	2,7	1,2	1,5	5	153 963,3	9 689 010	0,016	26.
27.	Slovensko	2,7	1,2	1,5	4,3	100 255,7	5 434 712	0,018	23.
28.	Řecko	2,5	1,3	1,2	4,1	181 500,4	10 459 782	0,017	25.
29.	Irsko	2,3	1,2	1,1	3	434 069,7	5 060 004	0,086	2.
30.	Rumunsko	2,1	0,8	1,3	3,2	241 611,0	19 042 455	0,013	29.

Zdroj: vlastní zpracování na základě (Eurostat, 2023)

V tabulce č. 4 je uvedena Česká republika na 9. místě žebříčku s nejvyšším procentem výdajů (3,6 % z HDP) směřujícím do sektoru školního vzdělávání (MŠ, ZŠ a SŠ). Česká republika (3,6 % z HDP) se nachází nad celoevropským průměrem, který činil (3,4 % z HDP) za rok 2021. Celková alokace finančních prostředků do sektoru školního vzdělávání za celou EU činila přibližně 497 miliard eur. Pokud se zaměříme na celý sektor celoživotního vzdělávání (školní, vysokoškolské vzdělávání) je evropský průměr

4,8 % z HDP, přičemž za ČR je výdaj na celý tento sektor 5,1 % z HDP. Celková alokace finančních prostředků do sektoru celoživotního vzdělávání za celou EU činila přibližně 701 miliard eur. V tabulce jsou uvedeny hodnoty HDP na obyvatele pro jednotlivé země, tato hodnota pro ČR je cca 23 000 eur, což ČR řadí v žebříčku na 20. místo žebříčku mezi výše uvedenými zeměmi. (Eurostat, 2023).

Česká vzdělávací soustava je financovaná **Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy** z rozpočtu kapitoly 333 (z veřejných rozpočtů), finanční prostředky směřují do úseku regionálního školství a jsou určeny na přímé náklady na vzdělávání pro školy. MŠMT každý rok vydá a na svých webových stránkách zveřejní předpis *Financování regionálního školství územních samosprávných celků*, kterým stanovuje podrobnější strukturu financování škol a školských zařízení. Dále příslušné krajské, obecní úřady nebo Magistrát hl. m. Prahy určí počet míst zaměstnanců a finanční prostředky, které směřují do škol. V tomto předpisu jsou ředitelům škol poskytnuty základní informace o výši objemu finančních prostředků na přímé náklady pro dané kategorie škol, se kterou mohou školy kalkulovat. O zajišťování odpovídající kvality výuky a s tím souvisejícího odpovídajícího finančního ohodnocení učitelů, na základě systému reálného objemu výuky a reálné výše tarifních platů pedagogů (normativ pedagoga). Naleznou zde informaci o objemu finančních prostředků, počtu zaměstnanců, nárokových a nenárokových složkách platů pedagogů a objem finančních prostředků na platy nepedagogických pracovníků (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2023).

Ministerstvo péče a sociálních věcí (MPSV) poskytuje ze státního rozpočtu příspěvek na provoz dětských skupin (péče o děti ranného věku 2 - 3let). Současný model financování regionálního školství (novela z 2020) vychází ze skutečného počtu odučených hodin pedagogem, nikoliv od počtu žáků, jak tomu bylo dříve. Pro základní umělecké školy, církevní školy, VOŠ a VŠ je stále platný předešlý model financování vycházející z normativu počtu žáků/studentů. Peněžní prostředky směřující do sektoru vzdělávání dospělých jsou financovány ze školského rozpočtu za předpokladu, že je realizováno přímo na školách a výsledkem je uznávaný stupeň vzdělání. Dalším možným zdrojem financí je **Úřad práce**, který hradí náklady spojené s účastí na rekvalifikačních kurzech. Dalším zdrojem příjmů jsou samotní účastníci kurzů, kterým je účast hrazena zaměstnavatelem nebo si kurzy hradí z vlastních zdrojů (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2023).

Další možnost financování škol je z **výsledku vlastní hospodářské činnosti** (např. pronájem učeben, pronájem tělocvičny k zájmovým aktivitám či poplatek za studium v případě soukromých škol) nebo účastí v unijních programech (Erasmus+ fondy EHP). Existují zde i další formy, kterými například jsou přeshraniční a bilaterální spolupráce, Program podpory českého kulturního dědictví v zahraničí, regionální Eurocentra či mezinárodní evropská informační síť EUROPE DIRECT.

3.5 Aktéři v regionálním rozvoji

Při rozvoji regionu mají v obecné rovině významný vliv všechny subjekty, které se v něm nacházejí. Nejsilnějším vlivem jsou bezesporu aktéři. Rozdílem mezi aktérem a subjektem je primárně na základě jejich aktivního chování. „*Subjekty jsou všechny osoby a organizace v daném prostoru, zájmové oblasti apod. Ty subjekty, které vstupují aktivně do rozvojových procesů, formulují určité názory na směřování rozvoje, ovlivňují svým chováním prostředí jiných subjektů atd., se posouvají do role aktérů (občanská sdružení, zájmové organizace, instituce veřejné správy a další). Každý subjekt se může stát aktérem.*“ (Binek a kol., 2009).

Pro potřeby této diplomové práce je třeba definovat jednotlivé úrovně aktérství. Tyto úrovně na sebe působí jak horizontálně, tak vertikálně, a díky nim může docházet k samotnému rozvoji jak celého regionu, tak jednotlivých institucí – jako například vzdělávacích institucí. Samotný aktér je vždy navázán na své okolí – minimálně ve smyslu působení anebo adresnosti na podporu.

Základním dělením aktérů je vertikální a horizontální dělení na sektory a úrovně jednotlivých aktérů. Toto dělení je znázorněno v tabulce č. 2. Aktéři v jednotlivých průsečících jsou příklady daných aktérů a jsou přizpůsobeni tématu této diplomové práce. Jelikož jde o velmi komplexní téma není možné jasně definovat, který sektor, nebo která úroveň je nejdůležitější.

Veřejný sektor je prezentován subjekty státní správy a samosprávy, a tedy zajišťuje tvorbu rámce pro zajištění prostoru daných aktérů na území spravované aktéry z tohoto sektoru. Podnikatelský sektor je zastupován aktéry zajišťující konkurenceschopné prostředí pro fungování trhu (Binek a kol., 2009).

Tabulka 5 – Horizontální a vertikální dělení vybraných aktérů

Sektor	Úroveň			
	Evropská	Národní	Krajská	Lokální
Veřejný	Evropská komise	MŠMT	Kraje	Obce
Soukromý	Zájmová uskupení nadnárodní	Podnikatelské organizace	Zájmová uskupení krajské	Soukromé školy
Neziskový	Evropské sítě	Neziskové organizace, spolky a svazy	Nezisková sdružení	Zájmová sdružení

Zdroj: vlastní zpracování dle (Binek a kol., 2009).

Propojení těchto aktérů je jasně znatelné z dalšího dělení, a to dle regionální příslušnosti, a to na nadnárodní, národní a regionální aktéry. Pro každou z těchto úrovní je určen orgán, který má v gesci úpravu vztahů aktérů na té, jaké úrovni. Pro potřeby této diplomové práce se primárně jedná o Výbor pro vzdělávání na úrovni Evropské unie, který připravuje body jednání pro ministry školství členských států EU (Evropská rada, 2017).

Na národní úrovni prezentuje sektor vzdělání Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy a další státní instituce (Národní pedagogický institut, Česká školní inspekce, Dům zahraniční spolupráce, jednotlivé kabinety předmětů). Na krajské a lokální úrovni je představováno krajskými a obecními úřady, a nakonec samotnými školami dle vzdělávacího systému.

Dle zainteresovanosti aktérů k jednotlivým řešeným tématům a problémům jsou členěny do tří základních skupin. Shareholders – přímo participují na řešení problému (školy usilující o rozvoj a růst.). Stakeholders – mají zájem na rozvoji, jelikož je výsledek rozvoje ovlivňuje (občanská sdružení, rodiče, studenti, a další.), a nakonec Placeholders – mají zájem na výsledku, jelikož budou přímo dotčeni výsledkem (například obce). Aktéři rozvoje nemusí zastávat role ve více skupinách současně (Binek a kol., 2009).

3.5.1 Klasifikace aktérů regionálního rozvoje dle úrovní

V následující kapitole bude uveden výčet aktérů regionálního rozvoje se zřetelem na oblast vzdělávání. Nejprve budou uvedeni aktéři na evropské úrovni, následně aktéři na úrovni národní, a nakonec budou uvedeny aktéři na úrovních lokálních.

Aktéři regionálního rozvoje na nadnárodní úrovni (oblast vzdělávání)

Jak vyplývá z předchozí tabulky č. 2 - Horizontální a vertikální dělení vybraných aktérů, v rozvoji vzdělávání aktéři jsou členěni do čtyř úrovní. Ve veřejném sektoru nadnárodní úroveň je zastoupena Evropskou komisí, Radou EU, Evropským prostorem pro vzdělávání. Všechny zmíněné instituce vychází z plánu pro Evropský semestr, což je roční plán jejich aktivit a povinností (období plnění je listopad až březen), tento plán ovlivňuje partnerské činnosti mezi jednotlivými státy unie.

Nadřazenou institucí je **Evropská rada**, která sestavuje konkrétní cíle a priority regionálního rozvoje v EU. Evropská rada vydává závěry a doporučení určené pro ostatní instituce, které jsou řazeny hierarchicky níže (doporučení však postrádají platnost zákonnou). Rada je složena ze zástupců všech jednotlivých členských států EU a svého předsedu. Naproti tomu stojí **Rada EU**, která zastupuje zákonodárnou moc. Jejími členy jsou ministři z jednotlivých členských států. Povinnostmi Rady EU jsou přijímání rozpočtu EU, přijímání legislativy společně s Evropským parlamentem, koordinace politiky členských států a udržování zahraniční politiky a formování bezpečnostní politiky (Evropská Rada, 2023).

Evropská komise zastává roli základního výkonného orgánu EU. Hlavními funkcemi této organizace předkládání návrhů zákonů, koordinace evropských politik a sledování souladu s EU, přípravy podkladů pro jednotlivé členy, informování ostatních členských států. Zástupci Evropské komise jsou eurokomisaři, kteří zpracovávají analýzy a následně informují a zpracovávají údaje do strategických dokumentů svých členských zemí (Evropská komise, 2023).

Dalším neméně důležitým orgánem je **Evropský parlament**, který společně s Evropskou radou schvaluje legislativní rámec EU. Po této instituce si každá členská země přímo volí své zástupce v pětiletém období. Evropský parlament plní funkci dozorčího orgánu, který pravidelně kontroluje usnesení ostatních orgánů EU (Evropská komise, 2023).

Mezi ostatní základní evropské instituce zabývající se vzděláváním patří například **Evropský prostor vzdělávání** (dále jen „EPV“), jejímž úkolem je zlepšovat kvalitu a rovnost k přístupu ke vzdělávání a odborné přípravě pedagogických pracovníků, dále se zabývá digitalizací a ekologií škol.

Akteři regionálního rozvoje na národní úrovni (oblast vzdělávání)

Realizace regionálního rozvoje (rozvoje vzdělávání) je na národních úrovních koordinována dle dohodnutých pravidel (zákonů). V legislativních úpravách rozvoje vzdělávání dochází v České republice na národní úrovni na základě spolupráce **Poslanecké sněmovny Parlamentu ČR** a jejího Výbor pro vzdělávání, vědu kulturu a lidská práva. Konkrétně její podvýbor pro předškolní, základní a střední vzdělávání. Tyto dvě instituce jsou kontrolními a zákonodárnými orgány na úrovni ČR, které spojují realizaci rozvoje vzdělávání s chodem veřejné správy (Poslanecká sněmovna Parlamentu ČR, 2019).

Vláda ČR je sjednocující entitou pro rozvoj a růst českého vzdělávacího systému, a to konkrétně prostřednictvím Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy.

V České republice je tedy vzdělávací systém řízen **Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy** (dále jen „MŠMT“). Součástí českého vzdělávacího systému jsou: povinná předškolní docházka, povinná školní docházka (devítiletá), střední vzdělávání, vyšší odborné vzdělávání a vysoké školy. Regionální vzdělávací politika je řízena školami, které své vzdělávací plány vytváří a naplňují dle předpisů a pravidel nastavených od MŠMT, to stanoví platné kurikulum – soubor vzdělávacích cílů pro každý ročník a předmět v souladu s cíli vzdělávací politiky EU) (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2023).

Akteři regionálního rozvoje na lokální úrovni (oblast vzdělávání)

Do struktury institucionálního zastoupení sektoru vzdělávání patří neodmyslitelně **zřizovatelé škol** a školských zařízení, kteří jsou určeni školským zákonem. Zřizovateli mohou být veřejné či neveřejné instituce. Za veřejnou instituci se považují **stát, kraj, obec** nebo **dobrovolný svazek obcí**. Naopak neveřejnými zřizovateli jsou **registrované církve, náboženské společnosti a ostatní právnické nebo fyzické osoby**. Hlavní funkcí je jmenování/odvolání statutárního zástupce školy (ředitele) funkčního období, koordinace škol k růstu kvality a dohled na dodržování nařízení EU. Dále obce a kraje stanovují výši finančních toků pro školy, které mohou zásadně ovlivnit chod a rozvoj škol (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2013).

Hlavním orgánem realizujícím regionální vzdělávací politiku jsou samotné **školy**, které jsou konkrétními vzdělavateli žáků a studentů. V čele školy jako instituce stojí ředitel, který na základě potřeb dané školy vytváří hlavní plán a strategii rozvoje školy, kam by škola

měla v následujících letech směřovat. Podrobnější informace o funkcích školy jsou popsány v kapitole 4.4.1 (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2013).

Při vytváření regionální vzdělávací politiky mají školy možnost využít součinnosti s **Národním pedagogickým institutem** (dále jen „NPI“), které v institucionálním pojetí zastává roli školského vzdělávacího, metodického, výzkumného, odborného a poradenského orgánu pro pomoc při realizaci kurikulárních povinností předškolního, základního, středního a vyššího odborného vzdělávání (Kříž, 2023).

Nutno podotknout, že školy jsou zřízeny obcemi a kraji, vůči kterým jsou odpovědni dodržovat všechny zákonná i implementační opatření a školní programy při realizaci vzdělávací politiky. Kontrolním orgánem pro dohled na dodržování všech pravidel a předpisů je pověřena instituce **České školní inspekce** (dále jen „ČŠI“), která pravidelně školy provádí audit za účelem nastavení kvalitní úrovně vzdělávacího systému v ČR, a tak sníženo riziko prohlubování rozdílu kvality vzdělávání mezi školami, regiony, ale i mezi členskými státy EU (Česká školní inspekce, 2023).

Další oporou pro školy jsou jiné státní příspěvkové nebo neziskové organizace, jejichž činností jsou různé vzdělávací a jiné programy. Jedním z nich je například **Dům zahraniční spolupráce** (dále jen „DZS“), který administruje mezinárodní vzdělávací programy (Erasmus+, EPALÉ, Eurodyce, European Schoolnet, eTwinning), poskytuje informační, poradenské a analytické služby v oblasti celoživotního vzdělávání (Bartoš, 2022).

Regionálními aktéry z oblasti vzdělávání jsou také další zájmová sdružení, spolky a neziskové či příspěvkové organizace (DDM, MAS, knihovny, centra volnočasových aktivit, složky záchranného sboru, ale i podnikatelské subjekty). Za konkrétního aktéra rozvoje vzdělávání v regionu lze považovat i samotné žáky, studenty, rodiče, veřejnost, kteří se sami podílí na rozvoji nebo nějakým způsobem nepřímo ovlivňují samotný rozvoj.

Soukromé organizace, firmy mohou být také lokálními aktéry. Tyto organizace jsou založeny za účelem vlastní ziskovosti, jejichmi službami jsou například nabídky školení v tématech jako jsou kyberbezpečnost, prevence patologických jevů, programování, umělá inteligence a mnohé další. Pomocí spolupráce škol a těchto institucí se školy rozvíjejí, plní tematické okruhy inovativních přístupů a tím přispívají k jednotnému evropskému vzdělávacímu systému.

3.5.2 Nehmotné formy kapitálu aktérů v regionálním rozvoji

V obecné rovině je kapitál definován, jako lidmi vytvořený prostředek, jež se v průběhu let nespotřebovává, ale je využíván jako vstupní nástroj/produkt do další výroby, za účelem získání budoucích výnosů. Kapitál má více, jsou jimi například věcné statky, výrobní prostředky či cokoliv peněžní hodnoty (nejčastěji peníze, akcie, licence nebo patenty). Hlavní funkcí pro vlastníka kapitálu je nabití zisku, dividend nebo úroků. Ekonomie popisuje kapitál společně s půdou a prací jako základní výrobní prostředek. Moderní civilizace v euroatlantickém prostoru je postavena na produkci kapitálu, (Piketty, 2015).

Jednou z forem nehmotného kapitálu je **intelektuální kapitál**, který je definován jako rozdíl mezi tržní a účetní hodnotou organizace. Svojí povahou je součástí kapitálu sociálního, ale to pouze ve formě institucionalizované v podobě znalosti procesů (postupy, výrobní procesy). Intelektuální kapitál můžeme řadit do všech druhů sociálního kapitálu. V praxi se toto pojetí objevuje v korporátní sféře (popis majetku firmy nejen z finančního hlediska). Jako součást intelektuálního kapitálu považujeme kapitál lidský, strukturální a vztahový.

Členění jednotlivých typů kapitálu je nesnadně uchopitelné, typy se překrývají a chybí jasné teoretické i praktické vysvětlení. Proto obor sociologie člení kapitál do tří základních typů, jimiž jsou kulturní, sociální a lidský kapitál. Následně budou podrobně uvedeny a vysvětleny všechny tři výše uvedené typy kapitálu, (Veselý, 2010).

Lidský kapitál

„Zásoba znalostí a dovedností ztělesněných v pracovní síle, jež jsou výsledkem vzdělání a praxe.“ Dle teorie o lidském kapitálu je kvalifikace dosaženého vzdělání závislá na produktivitě. Potřeba vzdělání vychází z poptávky na trhu práce. V závislosti na výši oborové poptávky dochází k snížení nebo zvýšení poptávky pro práci v daném oboru. Z tohoto důvodu dochází k poklesu návratnosti investic do vzdělání, změně výše mezd nebo vyšší nezaměstnanosti. Přímá závislost o teorie lidského kapitálu nebyla shledána za platnou, proto vznikla teorie filtru, která říká, že si podniky své zaměstnance volí dle nejvyššího dosaženého vzdělání, poté podniky nahlíží na nejvhodnější kandidáty. Teorie signálu 22 říká, že podniky volí uchazeče dle jeho schopností. Obdobná teorie kredencialismu⁴ tvrdí, že nová generace studentů se snaží dosáhnout nejvyšší kvalifikace, protože zaměstnavatelé

vybírají kandidáty s certifikáty a tím dokládají své uplatnění na zvolené pracovní pozici (Palán, 2002). Zisk z lidského kapitálu bývá spojován s technologií, což může být splněno za předpokladu velkého množství investic financí i již získaného lidského kapitálu.

Strukturní kapitál je definován jako soubor mechanismů a procesů pro podporu efektivity, inovací, informačních a komunikačních kanálů, patentů, vynálezů a obchodní značka, (Veselý, 2010).

Vztahový kapitál reprezentuje soubor sítě kontaktů a jejich vztahů, například zákazníci, dodavatelé, partneři, vlastníci, investoři, věřitelé, (Stewart, Ruckdeschel, 1998).

Kulturní kapitál

Je definován jako soubor předpokladů, které si každý jedinec osvojuje při socializace do společnosti nejvíce v průběhu dětství a dospívání, ve výsledné formě tvoří sociální status. Kulturním kapitálem se rozumí přijímání rodinných hodnot, postojů, schopností a dovedností. Děti pocházející z méně vzdělaných tříd mají menší potenciál pro úspěch ve školním životě. Tyto limity vytváří sociálně ekonomické bariéry. Vzdělávací systém skrze kulturní kapitál funguje jako prostředek přenosu společenských jinakostí mezi generacemi, reprodukuje se tak sociální vrstvy (Wiesinger, 2007).

Bourdieu (2021) uvádí následující tři typy kulturního kapitálu. *Forma inkorporace* – soubor dovedností, které si každý osvojuje v průběhu socializace. Nejvýznamnějším faktorem je rodinné prostředí, ve kterém jedinec vyrůstá. K získání základních dovedností je nezbytný čas a ochota se vzdělávat, výsledkem je pozitivní hodnota. Inkorporované dovednosti se stávají součástí habitů. *Institucionalizovaná forma* – soubor institucionálních uznání. Patří sem tituly z akademického prostředí a osvědčení o profesní znalosti. Cenný statek na poli profesní dráhy a trhu práce. *Objektivní forma* – má podobu kulturního typu statků (slovníky, nástroje, knihy, díla). Vlastníkovi přináší výhodu ekonomickou, ale i symbolickou hodnotu (Bourdieu, 2021).

Aktéři rozvoje mají snahu o dosažení nejvyšší sociální vrstvy společnosti (označováno jako koncept reprodukce). Nutno uvést, že dosažená úroveň vzdělání je ovlivněna dominantní skupinou v okolí jedince (rodina, spolužáci) (Bourdieu, 2021).

Kulturní kapitál je ve společnosti zastoupen nerovnoměrně a také je společně s ekonomickým i sociálním kapitálem zastoupen napříč celou společností (sociální nerovnost). Příkladem je selekce účastníků v procesu výběru nového člena týmu. Osoby

vyšších společenských vrstev mají přednostní přístup ke vzdělání, tím jejich výhoda na trhu práce zcela jasná. Cílem vzdělávacích systémů současné doby je narovnání startovací hranice ve společnosti a tím vyrovnávání šance všech osob na úspěch v pracovním životě. Výchova vně oficiální vzdělávací systému není označována za nositele reprodukce výchozích nerovností, pouze omezuje přenos kulturního kapitálu. Pod tohoto pojetí kulturní kapitál odporuje reprodukčním silám z prostředí jedince a je zdrojem vertikální mobility, (Petrušek, 1996).

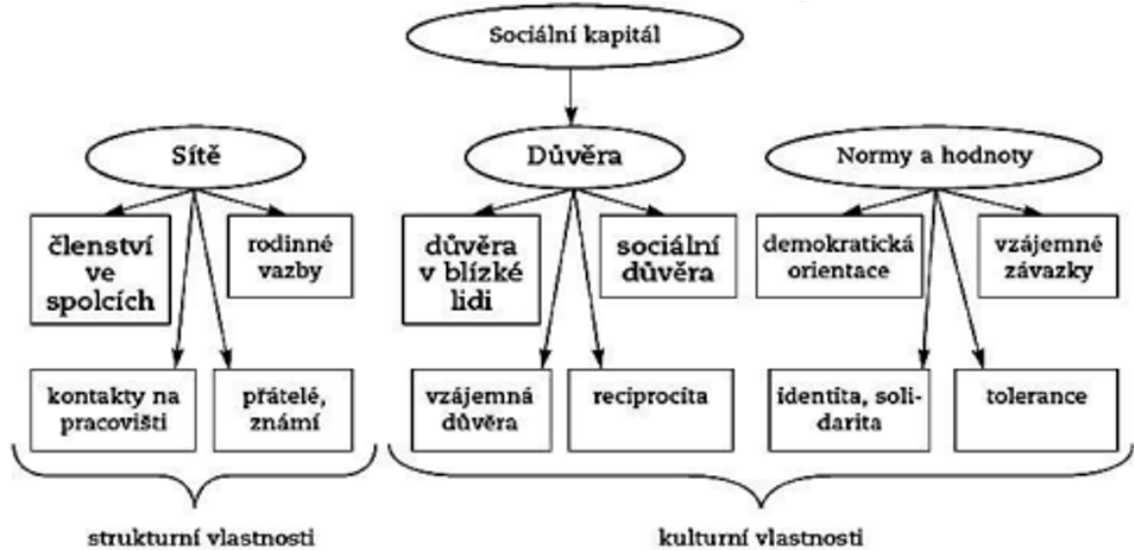
Sociální kapitál

Keller definoval koncepci sociálního kapitálu, kterou zpracoval P. F. Bourdieu. Dle něho je sociální kapitál schopnost využít aktuální i potencionální zdroje, na spoluúčasti osoby realizující regionální rozvoj s ostatními osobami, jež má kladný výsledek (prospěch a růst). Velikost sociálního kapitálu jedince, jenž je součástí společnosti je dedikována od velikosti souboru kontaktů a kvality vztahů, které jedinec využívá pro svůj prospěch a množství ekonomického, kulturního a symbolického kapitálu těch osob, jež síť kontaktů tvoří. Zisk nabytý sociálním kapitálem jedince (hmotná podoba), je tvořen službami a protislužbami, upevňuje soudržnost zúčastněných osob a majiteli poskytuje prestiž v podobě sítě kontaktů a vztahů s vlivnými a užitečnými lidmi, (Keller, 1996).

Sociální spravedlnosti je prosazována právě prostřednictvím sociálního kapitálu a má zásadní vliv na úspěch v regionálním rozvoji. Právě lidské, vytváří sociální sítě kontaktů a důvěryhodnost vztahů i občanskost. Existuje i negativum sociálního kapitálu, které svou povahou vylučuje ty, kteří nesouhlasí a z toho důvodu nechtějí dodržovat lokální normy, např. xenofobie, (Wiesinger, 2007).

„Koncept sociálního kapitálu má přes různost svých definic úzký vztah jak k problematice vzdělanosti, tak také k otázkám nerovnosti, jež se vzdělaností tím či oním způsobem souvisí“ (Keller, Novotný, 2008).

Obrázek 1 – Model měření sociálního kapitálu



Zdroj: (Šafr, 2008)

Sociální kapitál v pojetí G. Louryho

Americký ekonom a sociolog G. Loury stanovil koncept sociálního kapitálu, který je podobný konceptu P. Bourdieu. Sociální kapitál je symbolizován do souboru zdrojů, které prvopočátek v rodinném prostředí. V průběhu kognitivní fáze vývoje a v průběhu socializace jedince je soubor zdrojů zásadní a hodnotný. Bourdieu míní, že výhodu sociálního kapitálu drží ve vlastnictví privilegovaná vrstva. Loury mu oponuje ve smyslu, že sociální kapitál v Bourdieuho pojetí má omezené působení. Loury uvádí, že rodinné prostředí, sdílená komunita jedincem a individuální charakteristiky jedince jsou zásadním činitelem socializace do společnosti jedince. Důkazem této teorie je výzkum, který se zaměřoval na nerovnosti napříč různými sociálními vrstvami (pojetí rasové diskriminace). Závěrem výzkumu bylo zjištění, že nerovnost je důsledkem sociální a geografické segregace. Úspěch jedince vzniká v sociální skupině, ze které jedinec pochází, (Loury, 1977).

Sociální kapitál v pojetí P. Bourdieu

Pierre Bourdieu byl významný sociolog, který vysvětluje sociální kapitál jako pozici v sociální struktuře a v sociálním prostoru. Podle Bourdieu existují čtyři formy kapitálu, a těma jsou sociální, ekonomický, kulturní a symbolický (pouze koncept) (Bourdieu, 2021).

Sociální kapitál v pojetí Jamese Colemana

Pojetí Jamese Colemana zastává stanovisko teorie racionální volby, podle tohoto stanoviska je vzdělávací systém spojen s reprodukcí sociálních věd. Společnost je postavena na funkčnosti systémů, ve kterých jedinci zastávají své individuální postoje, kterými naplňují své potřeby. To znamená, že jedinci interagují ve společnosti na základě svých vlastních individuálních potřeb, tím se vytváří sociální kapitál daných osob. Z toho usuzujeme, že sociální kapitál je funkcí, která je definována jako vlastnost struktur společnosti (Coleman, 1990).

3.6 Nerovnosti a disparity v regionálním rozvoji

Regiony historicky vznikaly v různém kontextu na různém místě, proto je přirozené, že mezi nimi existuje celá řada **nerovností** (rozdílů). Ty vůbec nemusí být chápány negativně, jsou přirozené, žádoucí a v mnoha případech působí jako motivační aspekt rozvoje. Rozpětí nerovností mezi regiony může být nepatrné, ale také velké, v takovém případě se už z pohledu regionalistů jedná o disparity. Jelikož výše nerovnosti mezi regiony má negativní vliv na jeden či více okolních regionů v podobě znevýhodnění obyvatel v daném regionu a taková nerovnost si žádá zásah do regionální politiky znevýhodněného regionu, (Blažek, Uhlíř, 2011).

Disparity v kontextu regionálního rozvoje jsou chápány jako socioekonomický rozdíl, které mohou mít pozitivní i negativní povahu. Ovšem negativní disparity jsou více historicky zohledňovány. Samotná regionální disciplína zabývající se regionální politikou vznikala od 80. let 20. století právě na základě oněch uvedených negativních disparit. Snahou EU je podpora snižování regionálních disparit (Kutscherauer, 2013).

Pojem konkurenceschopnost regionů pojednává právě o problematice regionálních nerovností a disparitách. Konkurenceschopnost regionů bývá hůře chápána oproti konkurenceschopnosti mikroekonomické či makroekonomické. Důvodem tohoto tvrzení je fakt, že jde o komparaci odlišných společenských objektů z odlišných sociologických podmínek (pojetí prostoru a času). Konkurenceschopný region ovlivňuje makroekonomickou konkurenceschopnost, zároveň je ale závislý na konkurenceschopnosti mikroekonomické. Z toho důvodu stát zajišťuje konkurenceschopnost na úrovni regionů, jen tak může docílit konkurenceschopného území celého státu. Pro účely této práce bude sledováno několik

regionů a bude zhodnocena jejich konkurenceschopnost v oblasti digitálního vzdělávání, (Melecký, 2014).

4 Vzdělání současné společnosti v ČR

Následující kapitole bude detailizován proces vzdělávání, uveden pojem škola a budou představeny všechny funkce, které má škola splňovat dle Průchy (2009). Budě představen český vzdělávací systém a jeho jednotliví stupně. Dále bude podrobněji představen evropský digitální nástroj eTwinning a jeho způsob financování. Na tuto část teoretického základu práce naváže část empirická, a to konkrétně sekundární a komparativní analýza o iniciativě eTwinning.

4.1 Vzdělávání, vzdělání a výchova

Proces **vzdělávání** je charakterizován jako proces osvojování poznatků, schopností a dovedností. Výsledkem procesu je integrace do společnosti a její kultury. Vzdělávání je proces, který probíhá ve všech etapách lidského života (v dnešní moderní společnosti může být celoživotní). Výsledkem vzdělávání je nabytí a zvyšování kulturního kapitálu a schopnost tento kapitál využívat. Psychologie považuje vzdělávání za socializační proces spojen i se sociální mobilitou. Historickou genezí a metodikou vzdělávání se zabývá obor pedagogiky. Produktem vzdělávání je vzdělání, jež je možné nabyt ve všech typech vzdělávacích institucí. Nejčastěji bývá zakončen certifikací či kvalifikací opravňující k výkonu nějakého druhu práce. Právní rámec vzdělávacího systému ČR má legislativní ukotvení viz kapitola 3.3.2 (Čermák, 2001).

Výsledkem procesu vzdělávání je zisk a rozvoj vědomostí, růst intelektu, osvojování praktických schopností a rozvoj osobnosti. Důležitým faktorem v procesu vzdělávání je rozvoj myšlení a paměti. Vzdělávání je vnímáno jako jedna z částí výchovy člověka. Jedná se o řízený, vědomý a plánovaný proces s cílem tvorby mravních, pracovních, etických a fyzických dovedností a zvyků. Vzdělání znamená „*duševní růst, ucelenost myšlení, ovládnutí řeči, rozvinutou stránku emocionální i volní, adekvátní společenské vystupování, povznesení člověka ke kultuře*“, (Grecmanová).

Soudobá společnost definuje úroveň vzdělanosti obyvatelstva, demokratizaci školství a také narůstající vliv vzdělání. Vzdělání je chápáno jako faktor společenského, ekonomického, individuálního uplatnění osob ve společnosti. Růst technologického pokroku, odbornost moderních zařízení a společenský přerod mají za důsledek růst nároku kvalitu a formu vzdělání, (Rabušicová, 2002).

Vzdělání je „*veřejný statek a ti, kdo k němu získávají přednostní přístup, jsou povinni využívat jeho přínosů pro blaho celé společnosti*“ (Keller a kol., 2008). Vzdelání je definováno jako soubor vědomostí, jež si jedinec osvojuje při vyučování a výchovou mimo vyučování. Je považováno za cílevědomý a vědomý proces osvojování vědomostí a zkušeností odlišného obsahu, jež tvoří celkový postoj jedince k životu, (Keller a kol., 2008).

Výchova přispívá k rozvoji jedince v celé řadě oblastí. Výchovu lze dělit na lidskou aktivitu vědomou nebo nevědomou. Předmětem výchovy je utváření psychologie jedince, obsahem jsou normy a pravidla, které byly konstruovány dle společenských potřeb. Výchova je činnost, během které dochází osvojování a zdokonalování schopností a vlastností jedince. Dochází k ní v procesu učení a socializace za předpokladu změny stavu od stavu původního. Faktory, které na jedince působí zevnitř, označujeme jako endogenní (zděděné, vlohy a nadání). Faktory, které naopak působí zvenčí, označujeme jako exogenní (prostředí, vlastní činnost) (Verešová, Daniel, 2003)

Také se můžeme setkat s pojmem edukace, které vychází z anglického jazyka education. Pojem enkulturace znamená proces vrůstání do jiné kultury během života jedince (Průcha, 2009).

Hofbauer (2004) dělí výchovu na formální (zabezpečena institucionálně – školy), informální (rozvoj osobnosti na základě styků s okolní společností) a neformální (rozvoj ve volnočasových aktivitách – kroužky, sport, muzika, DDM) (Pávková a kol., 2002).

4.1.1 Pohled na vzdělání očima J. Kellera a M. Throwa

Pro účely této práce bude v následující kapitole popsán český vzdělávací systém, jeho historický vývoj, kontext s důležitými společenskými milníky a současný stav. V této kapitole bude také popsán digitální nástroj eTwinning, který je následně hodnocen v navazující praktické části diplomové práce.

S pojmy **elitního**, **masového** a **univerzálního** terciálního vzdělávání nás blíže seznamuje Martin Trow (britský sociolog působící na Cambridge), který tyto přístupy ke vzdělání definuje následovně. Elitní vzdělávání Trow vysvětluje jako přístup ke vzdělání určený pouze pro osoby s velkým intelektem a nadáním nebo osoby z privilegovaných vrstev, což odpovídá rozmezí mezi 0 až 15% populace. Jako přístup ke vzdělávání Trow popisuje takový přístup, který je otevřen větší skupině společnosti. Podmínkou přístupu

k terciálnímu vzdělávání je většinou nějaký společensky přijatý standart (příkladem je splnění maturity nebo úspěšné zvládnutí přijímacích zkoušek), masový přístup k terciálnímu vzdělání má zpravidla 16 až 50% populace. Univerzální přístup k terciálnímu vzdělání Trow charakterizuje jako přístup, který je otevřen pro drtivou většinu populace, stává se téměř nezbytným například pro osoby z vyšších sociálních vrstev (Burrage, 2010).

Keller a Tvrký ve své knize s názvem *Vzdělání společnost?* na historických datech popisují vztah mezi vzděláním a společností. Poukazují na vztah mezi vzděláním a politickou mocí či ekonomickou nezávislostí podnikajících subjektů, nebo sociální rovností či nerovností ve společnosti. V této knize se dozvídáme o několika pojetích školy jako chrámu, výtahu a pojišťovny.

Pojetí **školy jako chrámu** vysvětluje jako disciplínu vycházející z církevních nauk, později politického poslání pro službu veřejnosti. Tato disciplína se týkala jen hrstky vyvolených osob, elitářů.

Druhé pojetí **školy jako výtahu** se spojuje s obdobím po konci druhé světové války, kdy docházelo k demokratizaci vzdělání a škol. Vzdělání bylo dostupné většinové populaci. Výsledkem bylo zajištění dobré práce pro absolventy, a tak docházelo k vytáhnutí do střední společenské vrstvy, která tak výrazně narůstala.

Třetím a posledním pojetím, které ve své knize Keller a Tvrký uvádějí je pojetí **školy jako pojišťovny**. Společnost, která se stále modifikovala prostřednictvím druhého pojetí už neposkytovala osobám výhodu ve výtahu (privilegium před ostatními). Smysl ve vzdělání funguje jako jakási pojistka proti rizikům úpadku do nižších společenských vrstev (Keller, Tvrký, 2008).

4.2 Socializační proces

Socializace je definována jako proces osvojování daných společenských způsobů chování v průběhu života jedince a tím jeho vrůstání do společnosti. V průběhu procesu socializace jedinec nabývá znalosti, dovednosti a hodnoty dané společností. V rámci tohoto procesu si jedinec také volí svoji roli a postavení v uzavřené komunitě. Cíle socializace je začlenění. Prvotními aktéry socializace jsou rodina, škola, vrstevníci či média a jiné sociální sítě. Během života jedince mohou nastat socializační změny jako jsou například resocializace (příkladem je vězeň, který přijde po dlouhé době na svobodu, ale okolní život

se během let a vlivem vývoje změnil, osoba se tak snaží znovu resocializovat na běžný život) nebo enkulturace (přijetí jiné kultury) (Palán, 2002).

Prvotní hlediska socializačního procesu jsou následující: socializací prochází min. dvě jedinci (subjekt – objekt), subjekt je socializační faktor a jedinec, skupina či společnost představují objekt socializace, obsah socializace je předáván subjektem a objektem přebírán, postoupení obsahu socializace se děje za pomoci mechanismů socializačního procesu, jež znamená komunikaci subjektu a objektu v procesu učení. Obsah socializace je předáván způsobem formálním, informálním nebo neformálním (Palán, 2002).

Socializací se člověk stává členem skupiny ve společnosti, děje se tomu tak na základě sociálních interakcí a komunikací s ostatními osobami. Socializačním procesem je chápáno získávání hodnot, norem, forem jednání, jež jsou typické pro danou kulturu. Socializace má zásadní význam pro vytváření lidské osobnosti a rozvoj sociálních vztahů (Keller, 1996).

Obrázek 2 – Proces socializace



Zdroj: vlastní zpracování dle (Palán, 2002).

Odborníci zabývající se socializací sledují dílčí formy kulturního chování, např. vzorce sexuálního chování, nežádoucí formy jednání, vliv rodiny, skupiny lidí stejné generace, církve, školy, které působí na jedince. Různé socializační teorie se snaží popisovat tvárnost osobnosti jedince a možnosti proměny jeho osobnosti. Bio-sociologie v této disciplíně přikládá hlavní význam genetickým vrozeným predispozicím (Keller, 1996).

Socializace je činitelem formování vztahů mezi generacemi, začíná zrozením jedince po osobu uvědomující si sebe sama, s náležitostí k dané kultuře. Lidské chování je determinováno kulturním prostředím, ve kterém jedinec žije (například mateřský jazyk, víra), někteří odborníci na tuto skutečnost nahlíží jako na ztrátu svobodné volby a individuality. Avšak v každý jedinec si v průběhu svého života (v průběhu socializace) volí hodnoty, za které bere plnou odpovědnost, vytváří si schopnost samostatně myslet a jednat (Giddens, 1999).

4.3 Vzdělávací soustava v ČR

V české republice je jedním ze správců veřejného vzdělávání MŠMT, její úlohou je odpovídat za aktuální stav, koncepci a budoucí rozvoj české vzdělávací soustavy. Další úlohou je řízení objemu toku finančních prostředků ze státního rozpočtu, určuje kvalifikační předpoklady a pracovní požadavky pro profesi učitele. Stanovuje rámcový obsah předškolního, základního a středoškolského vzdělávání RVP. A v neposlední řadě schvaluje vzdělávací programy pro vyšší odborné školy (VOŠ). Dalšími správci veřejného vzdělávání jsou kraje a obce. Kraje mají za úkol zřizovat střední školy, konzervatoře a vyšší odborné školy, obce naopak zřizují školy mateřské a základní (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2023).

4.3.1 Stupně vzdělávací soustavy ČR

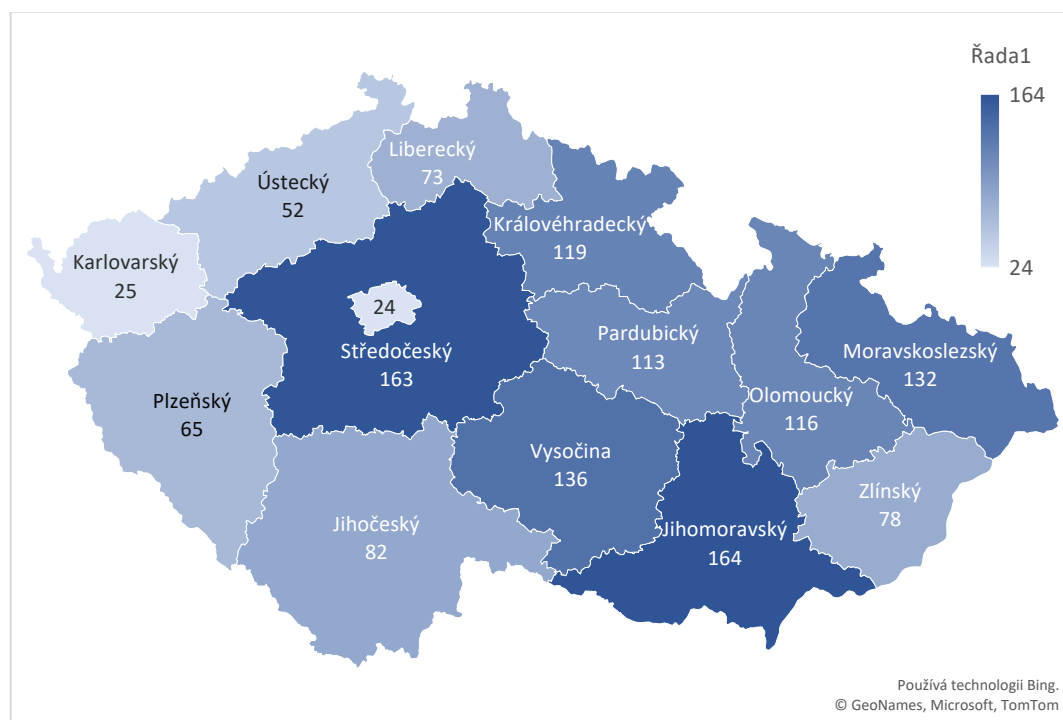
Vzdělávací soustava v ČR je dělena do pěti základních stupňů vzdělávání. **Předškolní vzdělávání** nebo také někdy označováno jako preprimární, které je odvozeno z anglického názvu preschool, je určeno pro děti ve věku od 2 do 6 let. Nejčastější nástup dítěte je ve třech letech. V případě, že je rodič na mateřské dovolené s mladším sourozencem je možné nastoupit předškolní docházku až v 5 letech dítěte. Poslední rok před nástupem na základní školu je předškolní docházka pro každé dítě povinná. Je zde také možnost tuto docházku prodloužit do sedmého roku života dítěte z důvodu fyzické či emoční nevyzrálosti. V takovém případě hovoříme o odkladu školní docházky. Každý jedinec musí splňovat základní dovednosti a zdatnosti (např. komunikace, zručnost, aj.) nezbytné pro další postup do vyššího vstupně vzdělávání, kterým je **základní vzdělávání** někdy také označováno jako primární a nižší sekundární vzdělávání. Tento stupeň je označován jako povinná školní docházka, která začíná obvykle v 6 letech dítěte. Dověření tohoto stupně vzdělávání nastává úspěšným absolvováním devíti ročníků. Pojem nižší sekundární vzdělávání je určeno pro výběrová víceletá gymnázia či osmileté konzervatoře, které žákům nabízí studium na jejich školách na základě jejich prospěchu nebo odborného zaměření. Dalším stupněm je **střední vzdělávání** nebo také vyšší sekundární vzdělávání. Střední školy nabízejí svým studentům obsáhlou nabídku studijních oborů, které jsou v návaznosti na další kariérní zaměření. Gymnázia poskytují i všeobecné i odborné studijní obory. Střední vzdělávání bývá zakončeno třemi stupni (maturitní zkouškou – nutné pro studium v terciálním stupni,

výučním listem nebo středním vzděláním v případě konzervatoří s uměleckým zaměřením). Předposledním stupněm je již výše zmíněné **terciální vzdělávání**, které zprostředkovávají vyšší odborné školy (dále VOŠ) a školy vysoké (VŠ). Vysoké školy nabízí studentům bakalářský, magisterský a doktorský studijní program odborného zaměření. Tím posledním stupněm je **vzdělávání dospělých**, které nabízí celou řadu různých možností od neformálního po formální formy vzdělávání. Příkladem jsou různé rekvalifikační kurzy, univerzita třetího věku, různá školení či jiné formy vzdělávacích aktivit orientovaných na povolání či aktivity zájmové (Evropská komise, 2023).

4.3.2 Malotřídní školy dle klasifikace MŠMT

Na základě MŠMT jsou vesnické a malotřídní školy klasifikovány jako školy, jejichž počet žáků v jedné třídě nepřesahuje 10 žáků. Tyto školy vyučují žáky pouze na 1. stupni základního vzdělávání tj. 1. až 5. ročník. Žáci v jedné třídě mohou být zastoupení odlišnými věkovými kategoriemi (6–11 let). V ČR se nachází 1 342 základních malotřídních škol s celkovým počtem 2 398 tříd. V následujícím grafu č. 1 je uveden počet malotřídních škol v jednotlivých krajích ČR (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2020).

Graf 1 – Zastoupení malotřídních škol v jednotlivých krajích ČR



Zdroj: vlastní zpracování dle (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2020).

V grafu č. 1 je znázorněno zastoupení malotřídních škol v jednotlivých krajích ČR. Čím více tmavší barva kraje, tím je počet malotřídních škol v kraji vyšší a naopak. Nejvíce malotřídních škol se nachází v jihomoravském kraji (164), středočeském kraji (163) a kraji Vysočina (136). Naopak kraj s nejmenším počtem škol je Karlovarský kraj (25) a Hl. město Praha (24).

Tabulka 6 – Zastoupení malotřídních škol v jednotlivých krajích ČR

Kraje ČR	Počet malotřídních škol	Počet všech škol	Poměr malotřídních škol v kraji (%)	Rozloha (km ²)
Hlavní město Praha	24	903	2,66	496
Středočeský kraj	163	1 472	11,07	11 015
Jihočeský kraj	82	666	12,31	10 056
Plzeňský kraj	65	580	11,21	7 561
Karlovarský kraj	25	264	9,47	3 314
Ústecký kraj	52	733	7,09	5 335
Liberecký kraj	73	488	14,96	3 163
Královéhradecký kraj	119	661	18,00	4 758
Pardubický kraj	113	640	17,66	4 519
Kraj Vysočina	136	606	22,44	6 795
Jihomoravský kraj	164	1 315	12,47	7 196
Olomoucký kraj	116	764	15,18	5 266
Zlínský kraj	78	655	11,91	3 964
Moravskoslezský kraj	132	1 061	12,44	5 427
Celkem ČR	1 342	10 808	12,42	78 865

Zdroj: vlastní zpracování dle (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2020).

Komparací grafu č. 1 a tabulky č. 6 a bylo zjištěno, že největší počet malotřídních škol se nachází v jihomoravském kraji (164), avšak nejvíce malotřídních škol v poměru se školami “klasickými“ je v kraji (Vysočina 22,44 %). Naopak kraj s nejmenším počtem škol je Hl. města Prahy (24), který je regionem s nejmenším poměrem malotřídních škol oproti školám “klasickým“ (2,66 %).

4.3.3 Škola a její zřízení

Školu (školské zařízení) působící nejčastěji jako příspěvková organizace zřizuje buď stát, kraj, obec, dobrovolný svazek obcí za účelem poskytování vzdělávání občanům za podmínek vyplývajících ze zákona či vlastní vůle v případě středního vzdělání zakončeného výučním listě či maturitou. Školu může také zřídit neveřejní zřizovatelé, což jsou registrované církve a náboženské společnosti, kterým bylo povoleno zřizovat církevní školy. V takovém případě mluvíme o školských právnických osobách. Proces zřízení školy (školského zařízení) vyplývá z českého právního předpisu jímž je školský zákon (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2013).

Škola udává institucionální rámec pro: „*rozvoj kompetencí potřebných k celoživotnímu učení, odpovědnému jednání v měnící se společnosti, k plnohodnotnému životu a osobnímu rozvoji*“ (Průcha, 2009). Neustálé proměny společnosti jsou iniciátory změn chování jedinců, kteří uzpůsobují své potřeby na základě těchto společenských změn. Nepřímo tak dochází k poptávce o změnu požadavků na vzdělávání a funkce škol. Mezi tyto společenské změny patří především pokrok ve vědeckých disciplínách a technologiích, globalizace, digitalizace a umělá inteligence, ekonomická konkurenceschopnost regionů, regionální disparity socioekonomického charakteru, odklon od modelu tradiční k moderní rodině, ekologické výzvy a mnohé další (Průcha, 2009).

4.3.4 Funkce škol ve společnosti

Škola naplňuje potřeby společnosti pomocí následujících funkcí. Zabezpečení všech uvedených funkcí napomáhá k naplňování cílů a vize školy v rámci vzdělávací politiky.

Etická funkce – pojímá školu jako systém etických hodnot, které škola přenáší na své žáky. Ti se pomocí těchto etických hodnot socializují do společnosti a vytváří tak rozmanité a multikulturní prostředí v místě, kde žijí.

Ochranná funkce – vytváří bezpečné školní prostředí, vzdělává žáky v problematice sociálně-patologických jevů (prevence užívání drog, prevence proti vzniku šikany a prevence proti veškerým ostatním jevům ohrožující jejich bezpečnost a zdraví). Dále do této funkce patří naučit žáky rozpoznávat manipulaci pomocí dezinformací v médiích a včasnou identifikaci kyberpodvodů, ke které s nástupem digitálních technologií dochází stále častěji.

Metodologicko-koordinační funkce – jde o řízený proces učení, kategorizace poznatků a integraci sociální zkušenosti do procesu celoživotního učení. Jde o reflexi školy v přístupu k zdroji informací, které se neustále mění v závislosti na životech a na mimoškolních i volnočasových aktivitách žáků.

Socializační a personalizační funkce – jde o vzájemné působení rodiny, školy a prostředí, ve kterém žáci vyrůstají. Pomocí vzorců chování jedinců, kteří na ně působí, si žáci vytváří svou osobnost a socializují se tak do dané společnosti. Nutno podotknout, že tato funkce by neměla mít negativní konotace s nežádoucími vlivy.

Kvalifikační funkce – jde o funkci, která u žáků vytváří předpoklady pro jejich budoucí studijní i pracovní specializaci. Vytváří pracovní návyky, potřebné znalosti a dovednosti, které žáci v budoucnosti využijí a díky nimž se stanou konkurenceschopní na trhu práce.

Integrační funkce – úkolem této funkce je vytvářet silnou osobnost žáka, který je schopen reagovat na různé sociálně nesnadné situace. Osobnost respektující jiné osoby z odlišných multikulturní prostředí, sociálně nebo zdravotně znevýhodněné osoby. Je zde kladen důraz na inkluzivní, respektující chování jedince.

Selektivní funkce – touto funkcí se práce nebude zabývat, jelikož není již platná. Své místo měla v minulém systému tradičních škol. V současné době je funkce diskriminující pro určité skupiny osob, tudíž je nerelevantní.

Diagnostická funkce – je naopak proti předešlé funkci aktuální a uplatňovaná. Vyzdvihuje individualitu žáků osobní přístup k nim. Snaží se diagnostikovat silné a slabé stránky jedince, a na základě této identifikace nastavit personifikovaný přístup v procesu učení. Pro budoucí úspěch žáka je nemálo důležitým aspektem jejich motivace a utváření jejich zdravého sebevědomí. V praxi může být tato funkce naplňována například pomocí slovního hodnocení žáků nebo využití školního psychologického poradce.

Kulturační funkce – zdůrazňuje jedince jako osobu vrůstající do určité kultury, přisvojuje národní identitu jedince a rozvíjí národní vzdělanost. Škola žáka seznamuje s národními kulturními tradicemi a zvyky. Kladen je i důraz na stále se zvyšující povědomí o životě v mezikulturním prostředí. Školy nabízí spousty možností, jak poznat odlišné kulturní prostředí, pochopit mezikulturní hodnoty. Zda k tomuto pochopení přispívá i iniciativa eTwinning, bude zkoumáno v praktické části diplomové práce.

Ekologická funkce – škola pro své žáky vytváří příjemné, klidné a udržitelné prostředí s dostatečným vybavením tak, aby se žáci v tomto prostředí cítili dobře a nebáli se realizovat. Tato funkce je důležitá, jelikož ve školním prostředí tráví žáci podstatnou část svého života a dochází zde k fyzickému i duševnímu vývoji.

Ekonomická funkce – jelikož jsou školy financovány z veřejných zdrojů, musí vytvářet nějakou protihodnotu dokládající účelnost vynaložených finančních prostředků. Účelnost nejčastěji bývá vyjádřena úspěchem žáků (úspěšnost studentů v přijímacím řízení na SŠ, úspěch ve vědeckých i sportovních soutěžích mezi školami a další). Dále může být vyjádřena pomocí ekonomického ukazatele prosperity školy, pomocí dobře fungujících procesů a vztahů ve škole či dopadu školy na veřejnost.

Politická funkce – škola je pověřena realizací principů národní vzdělávací politiky. Umožňuje rovný přístup ke vzdělání pro všechny bez rozdílů ekonomických, kulturních, sociálního znevýhodnění, etnického původu, jazykové bariéry či zdravotního hendikepu. Dále je škola odpovědná za dodržování norem a nařízení stanovených svým zřizovatelem. Příkladem z praxe je již výše zmíněná implementace Nové informatiky (Průcha, 2009).

4.3.5 Bariéry rozvoje českého školství

Český vzdělávací systém prochází neustálou transformací, avšak i tento proces nese své nedostatky a rizika, které brání k tomuto systému k bezproblémovému vývoji. V případě takovýchto nedostatků a rizik se jedná o bariéry v tomto systému. Konkrétně se jedná o bariéry vnitřní a vnější. Vnitřními bariérami je například nedostatek financí a jejich nesprávné nakládání s nimi, nedostatečný počet kvalifikovaného personálu nebo neefektivní využívání dostupných technologií, nedostatečné pokrytí technologiemi (například špatné wifi pokrytí na školách, nedostatek počítačů), nespolupráce pedagogických pracovníků. Dále jím může být také čas a ochota adaptace nových postupů, učebních metod pedagogickým a provozním personálem nebo regionální dostupnost učebních oborů. Mezi vnější bariéry patří nedostatečná podpora ze strany státu nebo zřizovatelů (finanční, rozhodovací), nespolupráce škol s ostatními školami a organizacemi zabývajícími se vzděláváním, nedostatek podpory ze strany rodin žáků, kapacitní omezení počtů žáků na škole/ve třídě, ale i technologický pokrok. Výše zmíněné bariéry vznikají na základě aktuálních stavů hodnot z všeobecných makroekonomických ukazatelů jako jsou míra

inflace, míra HDP, míra nezaměstnanosti, přirozený přírůstek/úbytek obyvatelstva, regionální osídlení, infrastruktura a další (Fryč a kol., 2020).

Na další možné dělení bariér vzdělávacího systému lze pohlížet jako na dělení oborové. Jsou jimi například bariéry ekonomické jako nedostatek finančních prostředků nebo nemožnost investování a inflace, bariéry technologické, kam patří zastaralé technické vybavení, nefunkční systém. Sociálními bariérami jsou například nezaměstnanost, sociální vyloučení, nedostatek vzdělání, dalším druhem bariér jsou bariéry infrastrukturální, jimiž jsou nedostatek informací, nedostatečná komunikace nebo dopravní dostupnost.

4.4 Modernizace českého vzdělávacího systému s důrazem na digitální vzdělávací nástroj eTwinning

Následující kapitola pojednává o procesu modernizace českého vzdělávacího systému a popisuje přístupy k jeho rozvoji. Uvádí rozdíl mezi pojmem modernizace, digitalizace a inovace z pohledu přístupu k regionálnímu rozvoji se zřetelem na vzdělávání. Zabývá se otázkou digitální bezpečnosti, kterou sebou všechny tyto přístupy přináší, a kterou nelze opomenout. Budou představeny obecné typy modernizačních procesů.

4.4.1 Modernizace, inovace a digitalizace

Pojem **modernizace** v obecné rovině znamená proces změny ze stavu minulého na stav aktuální (budoucí) za pomoci technologického, vědeckého, sociologického či myšlenkově převratného společenského pokroku. Modernizace by měla mít vždy kladný význam v daném čase, prostoru a cílovou skupinu. V historii se význam modernizace spojoval s přechodem od tradiční společnosti k společnosti moderní (politický, kulturní a ekonomický význam), ale dnes váže spíše na danou oblast rozvoje. Pro účel této diplomové práce byl vybrán jeden konkrétní přístup k modernizaci vzdělávacího systému ČR, a tím je konkrétně jedna sledovaná oblast – digitalizace českého školství. Modernizace této oblasti probíhá za pomoci Národního plánu obnovy, které má v gesci MŠMT (Ministerstvo práce a sociálních věcí, 2023).

Mezi základní obecné typy modernizačních procesů patří **urbanizace**, která je popisována jako přechod od venkovského života k životu městskému, dochází tak k růstu podílu žijících lidí ve městech. **Industrializace**, jež je charakterizována jako odklonem od zemědělské a řemeslné výroby k výrobě průmyslové. Pojmem **sekularizace** se rozumí

proces omezení vlivu náboženství a institucí s ním spojený ve společnosti “odnáboženštění“. Tento proces bývá nejčastěji spojen s přebíráním dříve církevních kompetencí jinými institucemi z oblasti školství, zdravotnictví či justice. **Kolektivizace** je popsána jako přeměna statků soukromých na statky veřejné, bývá spojována s myšlenkami marxismu a jeho ideu společného vlastnictví. Procesem **byrokratizace** se rozumí správa věcí veřejných na úrovni systematických neosobních jasně stanovených pravidel, za použití demokratických principů a za účelem veřejném zájmu. Typickým znakem byrokratizace je vznik veřejných institucí s vymezenými hierarchickými vztahy. **Globalizace** je společenský, kulturní a ekonomický děj, při němž dochází k přesunu zboží, lidí a informací po celém světě. Posledním typem je modernizačního procesu je **komputerizace**, která je popsána jako zavádění počítačů do všech oblastí lidského života (Foret, Horyna, 2020).

Inovace je definována jako nová převratná idea, mechanismus nebo metoda, která přináší lepší, snadnější, ekonomicky či společensky přijatelnější řešení, které by mělo naplňovat všechny potřeby aktuálního, popřípadě budoucího stavu. Inovativní a kreativní přístup k věci je dnes neoddílnou složkou moderní společnosti. Pro každého jedince tkví inovativnost v něčem jiném, je tomu tak v závislosti na individuálních potřebách jedince. Pro účely diplomové práce je inovativnost uchopena jako přístup k novým vzdělávacím metodám za pomoci digitálních technologií (IT Slovník, 2023).

Potřeba změny přístupu k vzdělávání v oblasti **digitalizace** vznikla s nástupem digitálních technologií ve společnosti (od 2. pol. 19. století, spojen s vynálezem telefonu, gramofonu, tranzistoru, přechod z analogové formy na digitální, později nástup počítačů, robotů a počátek doby internetu). Reflexe na tyto změny nastala v ČR s velkým zpožděním. První výrazná změna pro české školství nastala v roce 2014, kdy MŠMT přijala a začala naplňovat Strategie digitálního vzdělávání do roku 2020. Na ni později navazuje Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2030. V současné době jde digitalizace českého vzdělávacího systému ruku v ruce s Národním plánem obnovy, která má za úkol české školy připravit tak, aby byly schopny čelit proměnám 21. století, které školy čekají. Snahou MŠMT je do roku 2026 školy finančně podporovat v nákupu digitálních technologií pro rozvoj informatického myšlení a digitálních kompetencí žáků a učitelů. Stanovit nezbytný standart digitální vybavenosti škol a tím snižovat rozdíly mezi školami. K velkému pokroku digitalizace na školách došlo i během období koronavirové pandemie (2020 až 2021), kdy školy museli ze dne na den přejít do online výuky právě za použití digitálních technologií.

Tato nedobrovolná společenská změna přispěla k odhalení nedostatků a bariér v procesu digitalizace, tato skutečnost měla pozitivní důsledek, jelikož data o těchto nedostatcích mohla být analyzována, vyhodnocena. Tato zjištění přinesla celou řadu doporučení pro školy, které zpracovalo MŠMT společně s NPI a začlenilo do všech oblastí svých aktivit. Příkladem je bezplatná služba IT guru (NPI), která školám radí se strategií digitálního vzdělávání a pořizováním digitálních technologií (individuální regionální služba) (Brdička, 2018).

Hledisko **bezpečnosti** dat a ochrany práva na soukromí je základní prioritou v přístupu k digitální přeměně českého vzdělávacího systému, proto MŠMT vydalo metodické dokument pojednávající o bezpečnosti žáků a studentů (předpis MSMT-1981/2015-1), které obsahuje minimální bezpečnostní standart zaručující fyzické i psychické bezpečí jedince. Školy jsou povinny zabývat se kybernetickou bezpečností a prevencí, která je neoddílnou složkou při osvojování základních digitálních kompetencí žáků. NPI (Digikoalice) je v roli providera metodik pro kyberbezpečnost a prevenci, školám nabízí online kurzy právě na toto téma a také vydalo čtrnáct bodů efektivní kyberprevence, kterými by se měli školy řídit. EU v roce 2020 vydala směrnici pojednávající o kyberbezpečnosti, jejím cílem je nastavení jednotného standartu kyberbezpečnosti pro všechny členské státy (Petrenko, 2021).

4.4.2 Program eTwinning

V ČR je program eTwinning administrován Domem zahraniční spolupráce (DZS), který působí jako příspěvková organizace MŠMT. DZS řídí a odpovídá za veškeré aktivity realizované skrze projekt a také vede finanční dozor nad tímto programem. Oddělení zodpovědné za aktivitu eTwinning v DZS se nazývá Národní podpůrné středisko pro eTwinning (NSO – National Support Organization), a bude dále v této práci tímto pojmem označováno. Projekt eTwinning je financován převážnou většinou z evropských zdrojů (80 v%) a částí ze zdrojů českých (20 %).

Program eTwinning je iniciativou Evropské komise, který si klade za cíl propojovat školy napříč celou Evropou ale i mimo ni. Tento projekt vznikl v roce 2005 na popud bývalého premiéra Spojeného království Tonyho Blaira. Samotný název eTwinning napovídá, že půjde o *e* jako digitální rozhraní a *twin* z anglického překladu dvojčata, tedy o online spolupráci dvou subjektů, v našem případě škol. Obecně lze tedy říci, že aktivita

eTwinning již dnes znamená spolupráci dvou a více škol z různých zemí. V primární řadě jde o online mezinárodní spolupráci škol na základě realizace projektu, který je tvořen během samotné výuky, za předpokladu smysluplného využívání digitálních technologií.

eTwinning znamená komunitu škol, učitelů, pedagogických pracovníků a žáků. V současné době sčítá tato komunita více než jeden milion učitelů zapojených do této aktivity. Česká republika v současné době sčítá 13 199 registrovaných učitelů do této komunity (EUN Partnership AISBL, 2023).

Spolupráce probíhá na základě registrace učitele a školy do platformy European School Education Platform (dále jen „ESEP“), následně probíhá ověření každého nově registrovaného uživatele, zda je opravdu pedagogickým pracovníkem dané školy, v případě, že je všechno v pořádku, tak je učitel schválen přístup a jeho registrace je úspěšně dokončena. V prostředí ESEP učitelé získávají přístup do databáze všech zapojených učitelů a realizovaných projektu. Portál ESEP také slouží jako knihovna projektů, každý učitel zde může načerpat inspiraci pro svou projektovou spolupráci. V případě projektů eTwinning neexistuje copyright, je tomu tak z důvodu sdílení dobré praxe mezi učiteli a vzájemnému učení se mezi sebou. Samotná projektová spolupráce pak probíhá v bezpečném online prostředí virtuální třídy TwinSpacec. Důležitým aspektem projektové spolupráce žáků je v první řadě bezpečnost, která je zabezpečena přístupy pouze učitelů a žáku s unikátním vygenerovaným heslem, který nastavuje učitel jako administrátor projektu. Dá se tedy říci, že virtuální třída TwinSpace každého projektu má tolik dveří a jen pro dané osoby, jaké učitel nastaví. Je tomu tak proto, že žáci v pracovní prostředí sdílejí materiály s osobními údaji, fotografiemi aktivit atd.

Učitelé mají poskytovánu metodickou a technickou podporu od svých NSO v každé zemi zapojené do Programu eTwinning. Ta z povinnosti spravuje národní informační webové stránky www.etwinning.cz, kde učitelé naleznou všechny potřebné informace o aktivitě eTwinning. Na národních stránkách učitelé vždy najdou přehled aktuálních novinek, seznam nabízených online i prezenčních metodických seminářů, kurzů profesního rozvoje, ale i zahraničních kontaktních seminářů. Dále mají učitele podporu v 20 ambasadorech eTwinning, kteří jsou zkušenými učiteli z praxe. Zastoupení ambasadorů je rovnoměrně rozloženo do všech krajů ČR. Tito ambasadoři působí jako propagátoři, lektori a poradní orgány aktivity eTwinning v lokálních oblastech svého místa působení.

4.4.3 Financování digitálního vzdělávacího nástroje eTwinning

Pro účely diplomové práce se následující kapitola zaměří na unijní program Erasmus+ viz. kapitola 3.4, a to konkrétně na evropskou iniciativu eTwinning, která je předmětem zkoumání teoretické části práce. V následující tabulce č. 6 je uveden výčet všech zemí, ve kterých je iniciativa eTwinning využívána.

Tabulka 7 – Financování a participace zapojených zemí do iniciativy eTwinning

Země	Školy eTwinning	Učitelé	Ø učitelů školu	Populace 2022	EU Grant (EURO)	Grant dle populace
Albánie	1 749	5 702	3	2 761 785	161 700	127 053
Arménie	804	2 336	3	2 977 130	207 900	136 960
Ázerbájdžán	1 215	4 356	4	10 127 145	410 300	465 890
Belgie	2 727	10 081	4	11 754 004	745 100	540 733
Bosna a Hercegovina	699	2 196	3	3 210 847	164 200	147 712
Bulharsko	3 942	11 725	3	6 447 710	517 600	296 621
Černá hora	X	532	X	626 485	102 400	28 821
ČR	4 514	13 199	3	10 827 529	688 700	498 111
Dánsko	2 296	10 402	5	5 932 654	565 600	272 927
Estonsko	1 123	5 971	5	1 365 884	332 800	62 836
Finsko	2 752	9 505	3	5 563 970	553 800	255 966
Francie	26 995	76 717	3	68 070 697	2 858 400	3 131 533
Gruzie	1 408	2 629	2	3 736 357	296 300	171 888
Chorvatsko	3 702	21 517	6	3 850 894	464 500	177 157
Irsko	2 076	3 994	2	5 194 336	487 600	238 961
Island	390	1 889	5	387 758	338 300	17 838
Itálie	18 250	110 134	6	58 850 717	2 913 300	2 707 375
Jordánsko	621	1 620	3	11 285 870	395 300	519 197
Kypr	898	3 511	4	920 701	322 700	42 356
Libanon	111	274	2	5 489 740	175 800	252 551
Lichtenštejnsko	18	57	3	39 584	43 000	1 821
Litva	3 051	13 492	4	2 857 279	478 500	131 447
Lotyšsko	1 322	8 262	6	18 830 211	392 700	866 267
Lucembursko	163	741	5	660 809	284 800	30 400
Maďarsko	2 635	6 359	2	9 597 085	531 100	441 505
Makedonie	760	2 718	4	1 829 954	184 700	84 185
Malta	413	4 683	11	542 051	285 100	24 937

Moldávie	496	1 265	3	2 512 758	294 900	115 597
Německo	11 088	34 303	3	84 358 845	2 467 600	3 880 854
Nizozemí	2 712	10 775	4	17 811 291	754 100	819 393
Norsko	1 992	6 856	3	5 488 984	525 500	252 516
Polsko	22 140	88 322	4	36 753 736	1 997 800	1 690 823
Portugalsko	4 297	31 944	7	10 467 366	920 800	481 542
Rakousko	2 209	6 829	3	9 104 772	609 300	418 857
Rumunsko	11 547	38 064	3	19 051 562	703 400	876 450
Řecko	17 123	43 072	3	10 394 055	956 400	478 169
Slovensko	3 653	13 576	4	5 428 792	576 000	249 747
Slovinsko	997	6 049	6	2 116 792	341 000	97 381
Srbsko	1 864	5 937	3	6 664 449	320 500	306 592
Španělsko	20 247	88 656	4	48 059 777	2 292 800	2 210 948
Švédsko	3 995	13 749	3	10 521 556	711 000	484 035
Tunisko	974	2 343	2	12 458 233	374 000	573 130
Turecko	81 414	347 427	4	85 279 553	971 100	3 923 211
Ukrajina	1 779	3 301	2	36 744 634	504 300	1 690 405
Celkem	273 161	1 077 070	4	656 956 341	30 222 700	30 222 698

Zdroj: vlastní zpracování na základě (Eurostat, 2023 a EUN Partnership AISBL, 2023).

V tabulce č. 6 je uveden přehled všech zemí, které jsou zapojeny do iniciativy eTwinning, počet zapojených učitelů pro dané země, počet participujících škol pro dané země, průměrný počet zapojených učitelů na jednu školu, výše EU grantu pro dané země a celková populace v daných zemích. Pro lepší komparaci mezi zeměmi autor práce vypočetl průměrnou částku na jednoho obyvatele a tu vynásobil počtem obyvatel pro dané země. V posledních dvou sloupcích tak můžeme sledovat jednotlivé rozdíly mezi částkami grantů, které reálně země obdrží a mezi výší částky vypočítané na základě velikosti populace daného státu. U většiny zemí je reálný grant vyšší oproti grantu dle populace. Konkrétně Ázerbájdžán, Francie, Jordánsko, Libanon, Lotyšsko, Německo, Nizozemí, Rumunsko, Tunisko, Turecko a Ukrajina jsou země, kde reálná výše grantu je nižší než výše grantu vypočtená dle populace dané země. Na tabulku č. 7 – Financování a participace zapojených zemí do iniciativy eTwinning navazuje kapitola 5.1 – Specifikace iniciativy eTwinning, ve které bude detailněji tato iniciativa představena.

Tabulka 8 – Alokace programu eTwinning.

Období	ČR příspěvek (20 %)	EU grant (80 %)	100 %	Ø na měsíc
2019–03/2022 (39 měsíců)	235 673 €	942 690 €	1 178 363 €	30 214 €
04/2022–2023 (21 měsíců)	131 150 €	524 600 €	655 750 €	31 226 €
2024–02/2026 (26 měsíců)	172 175 €	688 700 €	860 875 €	33 111 €

Zdroj: vlastní zpracování na základě (DotaceEU, 2023)

V tabulce č. 7 je uveden přehled finanční dotace iniciativy eTwinning za minulé, současné a budoucí projektové období. Výše grantu se vždy skládá z 80 % z evropského příspěvku od EK (dotace z programu Erasmus+ viz kapitola 3.4) a 20 % z národního příspěvku (v ČR MŠMT), o který vždy pravidelně každý rok žádá aktér, jenž administruje iniciativu eTwinning na národní úrovni (DZS viz oddíl 3.5.1 – aktéři regionálního rozvoje na národní úrovni) v rámci finančního plánování na následující kalendářní rok. Z důvodu různých délek trvání všech tří projektových období byly pro porovnání těchto období autorem práce vypočítány průměrné měsíční částky grantu na období, ze kterých plyne, že výše grantu pro jednotlivá období se vždy navýšila. Z minulého projektového období na období současné byla částka navýšena o 3,35 %, a zároveň dojde k 6% navýšení grantu pro období následující. Dle českého statistického úřadu byla míra inflace na konci října 2023 na úrovni 12,1 % oproti minulému roku, z toho vyplývá, že 6% navýšení grantu pro následující období může být bráno jako 6% snížení. (Český statistický úřad, 2023).

Souhrn teoretické části

Cílem teoretické části diplomové práce bylo poskytnout relevantní doplnění teoretického základu pro výzkumnou část práce a tedy ke zpracování cíle práce - **zhodnotit, zda a jakým způsobem se evropský digitální vzdělávací nástroj eTwinning podílí na inovativním rozvoji českého vzdělávacího systému v jednotlivých regionech České republiky od začátku jeho zavedení (tj. od roku 2005) doposud se zvláštním důrazem na období koronakrizy a komparaci vlivu nástroje eTwinning na vzdělávání v malotřídních a "klasických" školách.** Samotná teoretická část práce je členěna do dvou

hlavních celků – role vzdělávání v regionálním rozvoji a vzdělávání současné společnosti v ČR.

V předcházejících kapitolách práce byly zkoumány základní termíny pro uvedení do regionálního rozvoje se zřetelem na oblast vzdělávání společně se základními teoriemi pro účel diplomové práce, na které navazují podkapitoly zabývající se institucionálním ukotvením regionálních politik se zřetelem na vzdělávání, ze kterého vyplynulo zjištění o existenci principu subsidiarity. Byly uvedeny pojmy jako například modernizace: „*Soubor zásahů do stávajícího systému (výroby, technologie, služeb, vybavení objektů apod.) prováděných s cílem dosáhnout soudobých parametrů. Jde tedy o určitý typ inovace*“ (Koudelka, 2020). Bylo zjištěno, že orgány EU jsou pouze v roli podporujícího orgánů, samotná vzdělávací politika se odehrává na úrovni lokální (ČR). Dále byla uvedena struktura financování vzdělávacího systému, byla uvedena maximální výše finančního příspěvku unijního Fondu Erasmus+ (6,97 mld EUR pro období 2007–2013, 14,8 mld EUR za 2014–2020 a 28,4 mld EUR na programové období 2021–2027), ze které je patrné, že se částka pro každé následující období téměř zdvojnásobila. Dle Wokouna (2008) hlavní příčinou motivace aktérů pro činnost přispívající k rozvoji regionů je možnost čerpat finanční podporu z fondů EU. Teorie regionálního rozvoje udávají systém vzájemně působících vlivů a mechanismů, jež jsou základem pro stavbu a realizaci regionálních politik a strategií (Wokoun 2008). Byly komparovány data ohledně poměrů finančních výdajů jednotlivých zemí EU na oblast vzdělávání. Pro účely práce byly detailněji zpracovány výdaje do pro sektor školního vzdělávání. Bylo zjištěno, že ČR je na 9. místě v EU s 3,6 % celkových výdajů na HDP na sektor školního vzdělávání, která je vyšší o 0,2 % oproti evropskému průměru (2022). V této kapitole byli identifikováni nejdůležitější aktéři vzdělávací politiky. Na mezinárodní úrovni jimi jsou Evropská komise, Rada EU, Evropský parlament a Evropská vzdělávací prostor. Na národní úrovni jsou aktéry Poslanecká sněmovna a její Výbor pro vzdělávání, vědu kulturu a lidská práva, MŠMT, NPI, DŠÍ nebo DZS. Byly uvedeny formy nehmotného kapitálu těchto aktérů regionální vzdělávací politiky. Konec třetí kapitoly pojednává o disparitách a nerovnostech regionálního rozvoje se zřetelem na vzdělávání, které ukázalo, že existují rozdíly mezi regionálními vzdělávacími systémy.

Čtvrtá kapitola byla věnována vzdělávání v současné společnosti na národní úrovni s komparací kontextu úrovně mezinárodní (EU). Je zde pojednáváno o vzdělávacím procesu v ČR, o škole jako instituci pro český vzdělávací systém a jejích současných funkcích

a o bariérách v českém školství. Bylo zjištěno, že hlavními bariérami pro rozvoj vzdělávacího systému jsou vnitřní bariéry (nedostatek financí a jejich nesprávné nakládání s nimi, nedostatečný počet kvalifikovaného personálu nebo neefektivní využívání dostupných technologií, nedostatečné pokrytí technologiemi, nespolečné pedagogických pracovníků, čas vs. ochota a rychlost adaptace na změny) a vnější bariéry (nedostatečná podpora ze strany státu nebo zřizovatelů (finanční, rozhodovací), nespolečné škol s ostatními školami a organizacemi zabývajícími se vzděláváním, nedostatek podpory ze strany rodin žáků, kapacitní omezení počtů žáků na škole/ve třídě nebo technologický pokrok). Byl představen konkrétní evropský digitální vzdělávací nástroj – eTwinning, který je důležitý pro následující kapitolu diplomové práce. Byla přestavena struktura jeho financování. Bylo zjištěno, že, minulého projektového období na období současné byla částka navýšena o 3,35 %, a zároveň dojde k 6% navýšení grantu pro období následující. Dle českého statistického úřadu byla míra inflace na konci října 2023 na úrovni 12,1 % oproti minulému roku, z toho vyplývá, že 6% navýšení grantu pro následující období může být bráno jako 6% snížení. Navazující kapitola se bude zabývat sekundární a komparativní analýzou o evropské aktivitě eTwinning z pohledu různých stupňů vzdělávání.

5 Sekundární a komparativní analýza o programu eTwinning využívaného při výuce z různých stupňů vzdělávání a typů škol

Tato kapitola práce se věnuje sekundární a komparativní analýzou jednotlivých dílčích aktivit práce s nástrojem eTwinning ve výuce. Podrobněji pojednává o stavu regionálního zapojení českých učitelů do aktivity eTwinning a o rozložení stupňů vzdělávacího systému (MŠ, ZŠ A SŠ), a hlavních získaných přínosech. Konkrétněji budou představeny příklady projektů pro každý stupeň vzdělávání. Tyto projekty, jejich dílčí aktivity a přínosy budou následně porovnávány na základě sledovaných kvantitativních a kvalitativních ukazatelů. V kapitole 5.4 bude uveden přehled výsledků dotazníkového šetření Domu zahraniční spolupráce z podzimu 2020 týkajícího se hlavních důvodů pro zapojení škol do aktivity eTwinning.

5.1 Specifikace iniciativy eTwinning

Aktivita eTwinning je určena všem typům mateřských, základních a středních škol v zemích Evropské unie (27), ale i několika zemím mimo ni (celkem 44 zemí viz tabulka č. 6), v takovém případě mluvíme o zemích asociovaných do tohoto projektu a příkladem jsou: Island, Norsko, Lichtenštejnsko, Turecko, Tunis, Ázerbájdžán, Arménie, Gruzie, Jordánsko, Albánie, Srbsko, Bosna a Hercegovina viz oddíl 4.4.2. Pro zapojení do aktivity eTwinning škol v ČR je jedinou podmínkou, aby škola byla uvedena v rejstříku škol MŠMT.

Obsahem spolupráce škol je online aktivita (projekt), který žáci a učitelé realizují během běžné výuky. Projekty eTwinning nejsou prací navíc, je to pouze doplněk do běžné výuky, jeden ze způsobů nástrojů, jak zpestřit běžnou vyučovací hodinou prostřednictvím různých digitálních nástrojů, pomocí nich si žáci osvojují základní dovednosti důležité pro jejich následné uplatnění v budoucím zaměstnání. Jednoduchost a nenáročnost aktivity eTwinning dovoluje učitelům realizovat projekty v jednom předmětu, více předmětech ale i napříč všemi stupni vzdělávání. Učitelé, kteří neovládají cizí jazyk se nemusí obávat jazykové bariéry jako překážky v nemožnosti realizace mezinárodních projektů. Mezinárodní projektová spolupráce může probíhat v národních jazycích ve spolupráci se Slovenskem nebo s jiným slovanskými zeměmi jako je například Polsko aj. To samé platí

například i pro žáky v předškolním věku. Zkušenost mezinárodního projektu významně přispívá k rozvoji aktéra v prostoru evropského dění. Skrze mezinárodní projekt dochází k poznání různorodosti multilingvální a multikulturní společnosti.

Graf 2 - Zapojené země do iniciativy eTwinning (2022)



Zdroj: vlastní zpracování na základě (EUN Partnership AISBL, 2023).

V grafu č. 2 je mapa zemí, které participují na iniciativě eTwinning (modrá barva). Tato mapa se v průběhu let několikrát změnila, každým rokem se počet zapojených zemí v této iniciativě zvyšuje.

5.2 Obecné identifikované aktivity v iniciativě eTwinning

Tato kapitola je zpracovaná na základě příkladů dobré praxe, které jsou dostupné z <https://school-education.ec.europa.eu>. V této části následují konkrétní aktivity, které jsou realizovány při tvorbě projektu eTwinning. Poté, co učitel učinil registraci do portálu a byl jeho profil schválen Národně podpůrným střediskem pro eTwinning (DZS), může přistoupit k samotné realizaci projektu. Na začátku má učitel více možností. Buď se podívá do seznamu inzerátů, kde ostatní učitelé ze všech partnerských zemí vyvěsí svůj nápad na projekt, když

ho nějaký z nápadů zaujme, může na něj odpovědět a domluvit se s jiným učitelem/ostatními učiteli na realizaci projektu. V nabídce projektů se dá vyhledávat pomocí filtrů, tudíž si každý učitel může vyhledat projekt dle preferovaného předmětu, tématu, probírané látky, partnerské země či věkové kategorie žáků. Nebo učitel sám vyvěsí inzerát na svůj projekt, v takovém případě čeká, až se mu ozve jiný učitel se stejným nadšením pro společné téma projektu. Další možností je využití některého z řady mezinárodních kontaktních seminářů, které jsou nabízeny na stránkách etwinning.cz v záložce mezinárodní semináře. V takovém případě, pokud je učitel vybrán, je vyslán do zahraničí, kde má možnost osobně se setkat s jinými učiteli ze zapojených zemí projektu. Během cca třídního programu akce se učitel osobně domluví na společném projektu se svým zahraničním kolegou. Všechny tyto zahraniční semináře jsou učitelům plně hrazeny Národně podpůrným střediskem pro eTwinning (DZS).

Výhodou projektu eTwinning je, že je pro učitele negrantový, tudíž se učitelé k ničemu nezavazují. Projekt může trvat třeba jen jednu vyučovací hodinu nebo klidně celý školní rok. V případě, že se během projektu nedaří realizovat všechny aktivity v čas nebo nekomunikuje projektový partner, nic se nestane, když je délka trvání projektu prodloužena

Všechny aktivity projektu se uveřejňují v bezpečné pracovním prostředí virtuální třídy TwinSpace, kde žáci sdílí úkoly, postupy, hádanky atd. Přístup do tohoto prostředí nastavují vždy učitelé, kteří mohou zvolit jakou funkcionalitu a viditelnost ve virtuální třídě TwinSpace žáci mají. Učitelé také mohou nastavit přístup pouze nahlížejícího s možností skrytí částí citlivého obsahu projektu, jakou jsou například fotografie zaznamenávající žáky při realizaci aktivit pro rodiče, veřejnost kontrolní inspekční orgány (ČŠI).

Obecná struktura projektu vypadá následovně. Každý projekt začíná nějakou uvítací aktivitou v podobě seznámení mezinárodních týmů, které mohou být sestaveny z různých studentů z různých zemí, to vždy záleží na velikosti žaku zapojených do projektu. Seznamovací aktivity bývají nejčastěji realizovány pomocí různých digitálních aplikací (např. Puzzles, kdy se žáci vyfotí, z fotek vytvoří puzzle, druhý tým puzzle skládá, dalším příkladem je často využívaná aplikace Bitmoji, kdy si žáci vytvoří avatara své podoby a zároveň k němu napíší krátký text o sobě, o svých koníčcích, kde se vzájemně představí atd.). Možností na seznamovací aktivitu je spousta, ale vždy záleží na vhodnosti aktivity pro danou věkovou kategorii žáků. Když se žáci poznali, následuje fáze realizace hlavních

aktivit projektu, ty jsou vždy v souladu s tématem projektu a návaznosti na probíranou látku ve škole.

Důležitým aspektem je spolupráce, na které je založena celá pointa projektu. To znamená kontinuální spolupráci týmů, nikoliv jednostranné plnění aktivit. Jeden tým vždy zadá úkol týmu druhému, ten ho splní a pak oba týmy společně vyhodnotí. V tomto duchu pokračuje celá projekt. Výsledkem by měla být vždy přidaná hodnota. Žáci v první řadě učí kreativním způsobem probíranou látku, zdokonalují se v cizím jazycích. V sekundárním přínosem jsou nabyté dovednosti získané při společné spolupráci, jako jsou například schopnost komunikace a spolupráce v týmu, realizace individuálních činností žáků, na které mají talent, zlepšení prezentačních dovedností, zdokonalení v práci s digitálními technologiemi, pochopení mezikulturních rozdílů a mnohé další.

Na závěr projektu by vždy mělo být společné zhodnocení projektu od všech týmů, posouzení zdokonalení v probírané problematice (například posun v úrovni komunikace v cizím jazyce a osvojení jiných kompetencí) a diseminace aktivit v projektu, a to nejen v rámci školy, ale i směrem k veřejnosti (rodiče, soukromé i veřejné orgány, zřizovatel, lokální média a mnohé další. Důvodem je dopad projektu i na okolí, ve kterém se škola nachází. Příkladem mohou být projekty zaměřené na ekologii, kdy v rámci realizovaných aktivit dochází například k úklidům veřejných prostorů atd. Tyto aktivity mají pak pozitivní dopady na celou společnost, hovoříme tak o pozitivním regionálním rozvoji, který vychází ze škol, konkrétními aktéry jsou pak žáci.

Obrázek 3 – Obecná struktura projektu eTwinning

Projekt eTwinning od A do Z

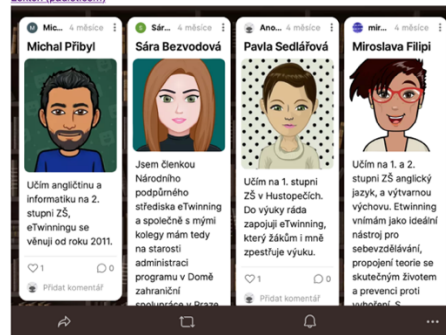
1. Představení projektu a cíle projektu
2. Představení projektových partnerů (školy, žáci)
3. Společné plánování aktivit
4. Společná realizace aktivit
5. Sdílení výstupů ve TwinSpace
6. Hodnocení Projektů
7. Diseminace
8. Žádost o udělení ocenění QL

Představení - Przedstawic się

Vytvořila: Zita Havranová
Last updated by Zita Havranová 3 months 3 weeks ago

Přejít na diskuzi Možnosti stránky

Lektoři (padlet.com)



Zdroj: Vlastní zpracování na základě (Dům zahraniční spolupráce, 2021).

Podpora od Národního podpůrného střediska pro eTwinning (DZS) je v podobě internetových stránek etwinning.cz, kde společně s 20 lokálními ambasadory eTwinning nabízí technickou i metodickou podporu pro učitele. Jsou zde nabízeny metodické a informační semináře, eLearningové kurzy, webináře, Kavárna inspirace, individuální mentoring, konzultační hodiny, mezinárodní kontaktní semináře nebo jiné prezenční akce, či příklady vzorových projektů. Je zapotřebí uvést, že zde neexistuje žádný copyright. Každý učitel se může inspirovat z řad nápadů na projekt a projekt se stejnou tematikou realizovat na své škole. Důvodem je to, že jde o učení, kdy se učitelé od sebe učí, jak se zdokonalovat ve své profesi (Psotová, 2018).

5.2.1 Příklad projektu v rámci mateřských škol

Projekty eTwinning jsou realizovány od předškolního stupně vzdělávání. V České republice je do aktivity eTwinning zapojeno 1 011 mateřských škol a 2 880 učitelů. Přesto, že hlavní myšlenkou projektů eTwinning je mezinárodní spolupráce, klade se zde otázka, jak k této mezinárodní spolupráci dochází v případě, že žáci mateřských školek neovládají cizí jazyk, neumí ještě psát a číst. V případě cizího jazyka může docházet k mezinárodní spolupráci i v mateřských jazycích, za přeshraniční spolupráci počítáme i spolupráci se Slovenskem či jinými slovanskými zeměmi, kde je schopnost porozumět si z podstatu vzniku národních jazyků mnohem snazší. V případě sdílení výstupů z aktivit projektu s ostatními partnery, je kladena vyšší odpovědnost na samotného učitele, oproti projektům z ostatních stupňů vzdělávání.

Příkladem je projekt s názvem **Let's Experience and Learn**, který je výsledkem spolupráce českých, slovenských, slovinských, rumunských, španělských, polských, arménských a tureckých dětí z mateřských škol. Projekt byl realizován po dobu jednoho školního roku. Jelikož byl projekt rozsáhlejší než ten výše uvedený, proto zde potřeboval větší koordinaci od pedagogického sboru. Seznamovací aktivitou byl společný videohovor, kde žáci na mapách ukázali, kde se nacházejí a ukázali fotografie míst z jejich okolí. Projekt byl členěn na jednotlivé měsíce, kdy každý měsíc byl nosný pro jedno téma (například: voda, vzduch, oheň, fyzika, biologie, hudba atd.). Konkrétní aktivity projektů byly přírodovědné pokusy, které žáci vytvářeli, tím se naučili chápat přírodní vztahy a jejich koloběh. Úkolem bylo v každé skupince připravit pět různých pokusů, natočit je, popsat a vysvětlit, jak fungují. Tyto videa si poté žáci sdíleli ve virtuálním prostředí třídy TwinSpace, kde se od

sebe vzájemně inspirovali a zkoušeli všechny pokusy. Jeden z pokusů byl například zjistit, jaký je vzájemný vztah mezi velikostí předmětu a jeho váhou, zda má větší předmět zákonitě větší váhu než předmět menší či nikoli. Tento pokus probíhal na ukázce nafouklého balónku, těžítka a jablku. Mimo jiné byly v projektu využity i digitální nástroje jako: Popplet, PiZap, YouTube, interaktivní tabule. Závěrem projektu bylo vytvoření společné e-knihy. Nakonec si žáci projekt Projekt poskytl žákům prostor k intelektuálním a badatelským činnostem a k učení. Děti si rozvíjely schopnost soustředění a zapamatování pracovních postupů pokusů. Poznávaly vztah k přírodě, vědám a vzájemnému ovlivňování. A také se naučily pracovat se zahraničními kamarády (Psotová, 2020)

5.2.2 Příklad projektu v rámci základních škol

V České republice je do aktivity eTwinning zapojeno 2 275 základních škol a 6 460 učitelů. Obsah projektu musí být vždy v souladu s vyučovanou látkou, pro tyto projekty na ZŠ je typická mezipředmětová spolupráce, kdy jsou různé aktivity projektu realizovány v různých předmětech. Projekty mohou být krátké, trvat pár vyučovacích hodin nebo trvat klidně i dva školní roky, záleží na potřebách učitelů a žáků. Obecným příkladem můžeme uvést projekt na pár vyučovacích hodin, který má přesah do pár vyučovacích předmětů. Tím příkladem je tvorba pohlednic či dopisů. Žáci si pomocí tohoto projektu vyzkouší například psaní různých literárních stylů jako jsou vyprávění, popisu či psaní dopisu. Další možností je trénování cizojazyčných dovedností za předpokladu využití cizího jazyka. Pohlednice, fotografie či doprovodné obrázky jsou zpracovány za pomoci smysluplného využití digitálních technologií jako je například Canva, programy na úpravy fotek, tvorba obrázků pomocí umělé inteligence, nebo ručně namalovaný obrázek v hodinách výtvarné výchovy. Tyto jednoduché a nenáročné projekty jsou doporučovány učitelům, kteří teprve začínají s projekty mezinárodní spolupráce, a proto jsou vhodnou formou pro osvojení celého projektového řízení.

Pro účel této práce byl vybrán příklad projektu eTwinning ze sektoru základního vzdělávání s názvem **9. slovanský sborník protiválečný – Lidice 80**. Žáci 9. ročníku ZŠ Václava Havla v Poděbradech se společně s žáky z kvarty z Gymnázium Sobrance prostřednictvím projektu seznámili se studiem odborného textu protiválečné literatury a národními autory 20. století. Projekt trval po dobu jednoho školního roku. Hned v úvodu projektu žáci představili sebe, svoji školu a zemi pomocí práce s obrázky a práce s videem.

Dále se žáci v hodině literatury seznámili s autory prózy a poezie meziválečného období. Poté připravili kvízy a puzzle s fotografií autorů pomocí aplikace Jigsawplanet a nechali své zahraniční partnery hádat, kdo že to vlastně na fotografiích je? V další fázi projektu se žáci v hodině dějepisu seznámili s dopisy lidických dětí. Jejich úkolem bylo v předem stanovených mezinárodních týmech vytvořit povídku, společné příběhy těchto dětí. Při této aktivitě žáci využili tvořili elektronickou knihu plnou příběhů o osudech lidických dětí, kdy každá skupina vytvořila část a poslala k doplnění další skupině, tímto způsobem vznikl celá sborník. Následně žáci uspořádali veřejné čtení ve škole a knihovně pro rodinu a širokou veřejnost. Výstupem z projektu byl tedy digitální 9. slovanský sborník protiválečný – Lidice 80. Během projektu žáci pracovali s digitálními nástroji jako jsou: Padlet, Movie maker, Zoom, E-Book, Power point, FlorckWorkse, Quizlet, Kahoot, Mentimeter, online digitální slovník literárních pojmů. Zakončení projektu bylo pomocí digitálního nástroje na hlasování, který se nachází přímo v TwinSpace, kdy žáci hlasovali, jak byli spokojeni s projektem. Žáci si při práci na projektu osvojili čtenářskou gramotnost, autorské psaní, komunikační a prezentační dovednost, jazykovou kompetenci slovanských sousedů, práce s emocí, práce s digitálními nástroji a v neposlední řadě se naučili o historii své, ale i sousední země. Projekt měl přesah do předmětů, českého jazyka a literatury, dějepisu, zeměpisu, IT, výtvarné výchovy (ZŠ Václava Havla, 2021).

Nástavba na větší a delší projekty eTwinning může být využití projektu Erasmus+, kdy je platforma eTwinning využita jako komunikační platforma pro realizaci projektu. V praxi to znamená, že projekt eTwinning je realizován v rámci projektu Erasmus+, to sebou nese samozřejmě spousty administrativních činností, jelikož se projekt přesouvá do grantové podoby. Největším přínosem je, že škola dostane finance na uhrazení cestovních a pobytových nákladů spojené s uhrazením návštěv u zahraničních partnerů projektu. Žáci se pak mohou v rámci projektu setkávat nejen online, ale i fyzicky a fyzicky realizovat některé z aktivit projektu. Využití projektu Erasmus+ je doporučováno pokročilejším uživatelům aktivity eTwinning.

5.2.3 Příklady projektu v rámci středních škol

V České republice je do projektů eTwinning zapojeno 1 210 středních škol, středních odborných škol nebo gymnázií a 3 829 učitelů. Sektor středního vzdělávání nabízí široké spektrum škol. Od gymnázií s všeobecným zaměřením po střední odborné školy

nejrůznějšího zaměření. Proto eTwinning otevírá velké množství možností pro tyto školy, díky sdílení dobré praxe mezi stejně oborově zaměřenými školami získávají nejen přesah mezinárodní spolupráce, ale i odborné znalosti, které jsou důležité pro rozvoj regionů v oblasti soukromé sféry.

Pro účely této práce byl vybrán projekt s názvem **eTw-T-R-A-I-N** ve spolupráci žáku z OA a VOŠ v Táboře a žáků Španělska, Polska, Belgie, Řecka, Rakouska, Maďarska, Chorvatska, Turecka, Portugalska a Itálie. Prostřednictvím projektu si žáci ve věku od 15 do 19 let rozvíjeli své cizojazyčné komunikační schopnosti a práci s digitálními nástroji, to vše pomocí pojednávání témat vycházejících z názvu projektu: T – tolerance, R – respekt, A – akce, I – inovace, N – netizens (uživatelé internetu). Žáci do tohoto mezinárodního vlaku nastoupili v září, rozdělili se do národnostně smíšených týmů a virtuálně cestovali Evropou. V září, v první fázi projektu se žáci navzájem představili pomocí vytvořených avatarů v aplikaci BitMoji, dále společně virtuálně cestovali Evropou, kdy poznali všechny partnerské země. Při realizaci asynchronních aktivit (virtuálních zastávek) během projektu se účastníci na každé zastávce setkali s tématy, jako jsou udržitelný turismus, e-bezpečí, kulturní hodnoty, udržitelná móda, hlavní ekonomické ukazatele ovlivňující prospěch národních států nebo se zabývali moderními technologiemi. Žáci během projektu tvořily spousty digitálních výstupů v podobě online her a kvízů, článků, reportů, letáků, sérií videí a audionahrávek, během kterých naučili se rozpoznávat falešné zprávy, zásady autorských práv a osvojili si práci s digitálními aplikacemi, jako jsou například Autodraw, PosterMyWall, Mosaically nebo Wakelet, Quizizz, Flipgrid, práci se zeleným plátnem a Kahoot. Jízda virtuálním eTwinningovým vlakem pro žáky skončila na konci školního roku, kdy byli žáci poučeni o všech výše uvedených tématech. Projekt z většinové části probíhal během distanční výuky a byl plně v režii žáků (Psotová, 2022).

Dalším vybraným projektem pro práci je projekt Střední průmyslové školy stavební Josefa Gočára v Praze s názvem **ECO-House Challenge**. Po dobu jedno školního roku spolupracovali žáci ve věku mezi 16 a 19 lety společně se svými francouzskými partnery. Hlavním cílem projektu bylo zjistit, na jakých principech fungují a jsou vystavovány ekologické domy a následně tyto principy aplikovat při návrhu rodinného domu, kterým naplnili hned několik témat z ŠVP. V prvotní fázi projektu se obě strany nejdříve seznámili, poté si ukázali, jak vypadají tradiční domy v místech jejich bydliště, a nakonec vytvořili mezinárodní týmy pro spolupráci. Jejich úkolem bylo navrhnout ekonomický a ekologický

dům ve vybrané lokaci. Žáci nejdříve studovali typy domů, vytvořili nákresy domů a vytvořili 3D modely s využitím 3D tisku v měřítku 1:50. Žáci navrhly projektový cyklus výstavby domu, definovaly požadavky na ekonomičnost a ekologičnost projektu, vytipovali vhodné pozemky za využití geografických informačních systémů. Žáci v projektu používali řadu digitálních nástrojů a aplikací jako AutoCAD, ArchiCAD, ArcGIS. Naučili se pohybovat v prostředí Geoportálu a pracovat s katastrálními digitálními mapami. Díky práci v mezinárodních týmech museli žáci komunikovat v cizím jazyce, osvojili si schopnost argumentace, popisu situace, řešení problému a prezentace výsledků práce za využití odborné literatury anglického jazyka. Zároveň si rozvíjeli prostorovou představivost, kreativitu, vlastní fantazii, logické a kritické myšlení. Naučili se pracovat v týmu, dodržovat stanovené termíny, nést individuální odpovědnost a mnohé další. Projekt měl přesah do několika předmětů cizí jazyk, informatika, stavební inženýrství, konstrukce staveb, kreslení a modelování staveb. Závěrem projektu došlo k evaluaci a diseminaci výstupů (Psotová, 2020).

5.2.4 Příklad projektu v rámci praktických škol

Nedílnou součástí naší vzdělávací soustavy jsou i školy praktické, které mají žáky ze speciálními vzdělávacími potřebami. Pro tyto školy je nástroj eTwinning také vhodný, v první řadě slouží pro učitele jako jakýsi nástroj proti syndromu vyhoření. Poptávka učitelů právě ze speciálních škol po sdílení ověřených postupů a příkladů dobré praxe je stále rostoucí. Musíme si uvědomit, že žáci se speciálními vzdělávacími potřebami prožívají odlišné pocity, mají jiné potřeby oproti ostatním žákům. Náplň vzdělávacích aktivit je vždy maximálně přizpůsobena každému jedinci, a jejím úkolem je pokusit se žáka naučit fungovat a zabezpečit každodenní rutinní činnosti jako jsou například samostatně se najíst, obléci či umět si přivolat pomoc v případě potřeby, to vše je dnes doprovázeno digitálními technologiemi. Do projektu eTwinning je zapojeno 17 praktických škol s 30.

Pro účely této práce byl vybrán projekt s názvem **Věda s úsměvem**, který vznikl v česko-slovensko-polské spolupráci. Realizátory projektu jsou Základní škola a Praktická škola U Trojice v Havlíčkově brodě, Mateřská škola Pol'nán v Košicích a Mateřská škola v Legionowie u Varšavy. Základním cílem projektu bylo rozvíjet základních kompetence u žáku v oblasti vědy a techniky, rozvíjení kognitivních dovedností a schopnost ovládat technické a digitální zařízení. Společnými aktivitami projektu byly, seznamovací

videohovor, tvorba loga projektu, realizace pokusů s digitálními zařízeními, tvorba vánočního přání. Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami se učí názorem na věc, něco vidí, něco slyší, osahají si a vyzkouší, tím si zdokonalují kognitivní funkce. Žáci v projektu používali interaktivní tabuli, iPad, aplikace podporující různé životní potřeby. Spolupráci žáci realizovali prostřednictvím přeposílání úkolů, zpráv, vyjadřovali se pomocí kresby. Forma použití digitálních nástrojů, aplikací a online spolupráce je snazší i z důvodu menší pohybové schopnosti těchto žáků. Důležité je si uvědomit, že ne každý úkol se má povést, učení chybou anebo postupným zdokonalováním je významným aspektem v procesu učení. Projekt navíc splňoval prvky inkluze, jelikož projekt byl realizován jak žáky se speciálními potřebami, tak s žáky z školy mateřské, žáci se učili navzájem sami od sebe. Realizace projektu eTwinning umožnila žákům se speciálními potřebami učit se jiným způsobem, ale dodržet to, co se mají naučit v rámci stanov vzdělávacího procesu.

Tabulka 9 – Přehled typů projektů pro jednotlivé stupně vzdělávání

Typ	Název projektu	Popis projektu	Partneři
MŠ	Halo!	Žáci se během projektu naučili správným zásadám telefonování (představení, předání zprávy a rozloučení), také se naučili, jak komunikovat se složkami záchranného sboru.	2x CZ školy
	Let's Experience and Learn	Projekt byl členěn na jednotlivé měsíce v roce, kdy se každý měsíc věnovali jinému tématu (voda, vzduch, hudba, technologie, matematika atd.) Pomocí obrázků a video návodů žáci zkoušeli řadu pokusů a vzájemně se od sebe učili.	CZ, SK, SL, RU, ES, PL, ER a TR
ZŠ	9. slovanský sborník protiválečný – Lidice 80	Žáci se během ročního projektu seznámili v hodině dějepisu s dopisy lidických dědů, následně v těchto dopisech pokračovali a vzájemně si je posílali, následně vytvořili celý soubor povídek z těchto dopisů. Žáci si při práci na projektu osvojili čtenářskou gramotnost, autorské psaní, komunikační a prezentační dovednost, jazykovou kompetenci slovanských sousedů, práce s emocí, práce s digitálními nástroji a v neposlední řadě se naučili o historii své, ale i sousední země.	CZ a SK
SŠ	eTw-T-R-A-I-N	Žáci během projektu vytvořili mezinárodní týmy, ve kterých se vzájemně seznamovali s místy a historickými památkami po spojené železniční trati všech partnerů projektu. Žáci si rozvíjeli své cizojazyčné komunikační schopnosti a práci s digitálními nástroji.	CZ, ES, PL, AU, TR, HU, CR, PT, IT
PŠ	Věda s úsměvem	Žáci praktických škol si prostřednictvím projektu rozvíjeli kognitivní dovednosti a schopnost ovládat technické a digitální zařízení. Společnými aktivitami projektu byly, seznamovací videohovor, tvorba loga projektu, realizace pokusů s digitálními zařízeními, tvorba vánočního přání. Žáci přeposílali úkoly, zprávy a vyjadřovali se pomocí kresby. Pomocí vizuálního, sluchového a hmatového vjemu si rozvíjeli kognitivní dovednosti.	CZ, SK a PL

Zdroj: Vlastní zpracování na základě (Psotová, 2022).

V tabulce č. 9 je uveden přehled projektů eTwinning z jednotlivých stupňů vzdělávání. Komparace těchto projektů napomáhá k lepšímu pochopení struktury a detailizace jednotlivých aktivit v projektu eTwinning.

5.3 Vývoj participace učitelů a škol do aktivity eTwinning v ČR

Nadcházející kapitola uvádí přehled nejdůležitějších čísel týkajících se zapojení českých učitelů, škol do aktivity eTwinning a jejich kumulace v letech od začátku programu až do konce roku 2022 s ohledem na dostupnost dat z webu eTwinning.net.

Tabulka 10 – Sledované hodnoty o aktivitách eTwinning

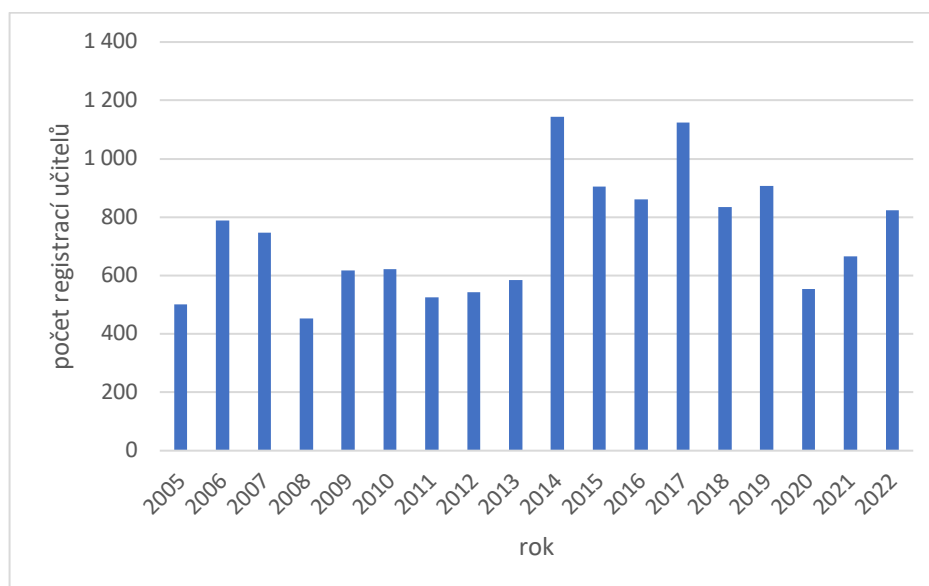
Rok	Registrace učitelů	Kumulace registrací učitelů	Meziroční navýšení	Registrace škol	Kumulace registrací škol	Počet reg. učitelů na škole
2005	501	501	0 %	406	406	1,23
2006	789	1 290	57,49 %	505	911	1,42
2007	746	2 036	-5,45 %	448	1 359	1,50
2008	453	2 489	-39,28 %	236	1 595	1,56
2009	618	3 107	36,42 %	239	1 834	1,69
2010	621	3 728	0,49 %	273	2 107	1,77
2011	525	4 253	-15,46 %	222	2 329	1,83
2012	543	4 769	3,43 %	188	2 517	1,89
2013	584	5 380	7,55 %	183	2 700	1,99
2014	1 144	6 524	95,89 %	286	2 986	2,18
2015	904	7 428	-20,98 %	255	3 241	2,29
2016	862	8 290	-4,65 %	163	3 404	2,44
2017	1 125	9 415	30,51 %	255	3 659	2,57
2018	835	10 250	-25,78 %	162	3 821	2,68
2019	906	11 156	8,50 %	255	4 076	2,74
2020	554	11 710	-38,85 %	141	4 217	2,78
2021	665	12 375	20,04 %	173	4 390	2,82
2022	824	13 199	23,91 %	124	4 514	2,92

Zdroj: vlastní zpracování na základě (EUN Partnership AISBL, 2023).

V tabulce č. 10 uvedené výše jsou uvedeny počty učitelů, kteří se nově registrovali do platformy eTwinning v jednotlivých letech od začátku projektu. Z tabulky vidíme, že ke konci roku 2022 bylo do projektu zapojeno celkem 13 199 pedagogických zaměstnanců. Ve čtvrtém sloupci zleva je vypočten meziroční nárůst či úbytek nově registrovaných učitelů oproti roku předešlému. K největšímu nárůstu počtu nově registrovaných oproti předchozímu roku došlo v roce 2014 a to o více než 95 %. Důvodem pro takto rostoucí trend nově zapojených učitelů je vstoupení platnosti dokumentu *Strategie digitálního vzdělávání do roku 2020*, jež byla zveřejněna právě v polovině roku 2014 a byla již rok před tím velmi diskutovaným tématem právě mezi všemi zaměstnanci v oblasti vzdělávání. Naopak jedním z nejvyšších poklesů nově zapojených učitelů dle tabulky spatřujeme v roce 2020, jež souvisí s distančním vzděláváním v období pandemie koronavirové. Po roce 2020 můžeme

opět sledovat vzestupnou tendenci růstu zapojených učitelů. Je tomu tak v důsledku změny přístupu učitelů k výuce, která přineslo období pandemie a také příchod Nové informatiky. V tabulce jsou také uvedeny počty institucí (škol), které se v průběhu let do projektu eTwinning zapojily a jejich kumulativní počet v jednotlivých letech. Na konci roku 2022 bylo do aktivity eTwinning zapojeno celkem 4 514 českých škol. Z tabulky je patrné, že v prvních letech fungování projektu docházelo k nerychlejšímu nárůstu počtu zapojených škol. Z tabulky vyplývá, že nejdříve se do aktivity eTwinning zapojoval jeden učitel, který realizoval projekty eTwinning. V průběhu následujících let se pak do této aktivity začalo zapojovat více učitelů z jedné instituce, na konci roku 2022 to bylo v průměru skoro 3 učitelé zapojení do aktivity na jednu školu.

Graf 3 – Počet zapojených pedagogických zaměstnanců do aktivity eTwinning



Zdroj: vlastní zpracování na základě (EUN Partnership AISBL, 2023).

Graf výše slouží pouze k dokreslení představy o počtu nově zapojených učitelů v letech 2005 až 2022. Z grafu je patrné, že jedním z nejvyšších poklesů nově registrovaných učitelů do platformy eTwinning je v roce 2020, jež souvisí s distančním vzděláváním v období pandemie korona viru. Po roce 2020 můžeme opět sledovat vzestupnou tendenci růstu zapojených učitelů motivace učitelů zapojit se do této aktivity je v posledních dvou letech stále větší, důkazem je rostoucí počet nově registrovaných. S nástupem umělé

inteligence a začleněním tohoto prvku do procesu vzdělávání je se používání digitálních nástrojů ve výuce se dá očekávat, že tento trend rostoucí bude pokračovat.

Tabulka 11 – Přehled počtu založených projektů v průběhu let

Rok	Založené projekty	Kumulace založených projektů	Rok	Založené projekty	Kumulace založených projektů
2005	0	0	2014	455	2 259
2006	0	0	2015	375	2 634
2007	0	0	2016	446	3 080
2008	106	106	2017	518	3 598
2009	321	427	2018	476	4 074
2010	274	701	2019	453	4 527
2011	314	1 015	2020	295	4 822
2012	409	1 424	2021	341	5 163
2013	380	1 804	2022	136	5 299

Zdroj: vlastní zpracování na základě (EUN Partnership AISBL, 2023).

Ve výše uvedené tabulce je uveden přehled založených projektů v průběhu let. Počty projektů za rok 2005 až 2007 nejsou z žádných zdrojů dostupné. Počet realizovaných projektů v jednotlivých letech fungování aktivity eTwinning má mírně rostoucí tendenci s mírnými výkyvy. Významný je rok 2020, který odkazem na období pandemie, v tomto roce klesl počet založených projektů o zhruba 35 % oproti roku 2019. Nicméně naopak se vyznačuje zvýšením zapojených počtu učitelů z různých škol a různých vyučovaných předmětů právě do jednoho projektu, což je důkazem potřeby učitelů spolupracovat, předávat si z rady jeden od druhého, a to i mezipředmětově. Rok 2022 byl rokem, kdy pracovní platforma etwinning.net přecházela pod novou pracovní platformu Evropské komise European School Education Platform (ESEP). Bohužel z důvodu technických nedostatků byla platforma více než 6 měsíců mimo provoz. Proto chybí záznam o celkovém počtu realizovaných projektů, kteří učitelé po čas výpadku realizovali v provizorních pracovních prostředích jako byly například Teams, Google Classroom, Padlet a jiné. Založené projekty v druhé polovině roku 2022 byly do nové platformy ESEP zaregistrovány až po jejím plném spuštění v roce 2023, tudíž budou počty vstupovat do statistik až za rok 2023.

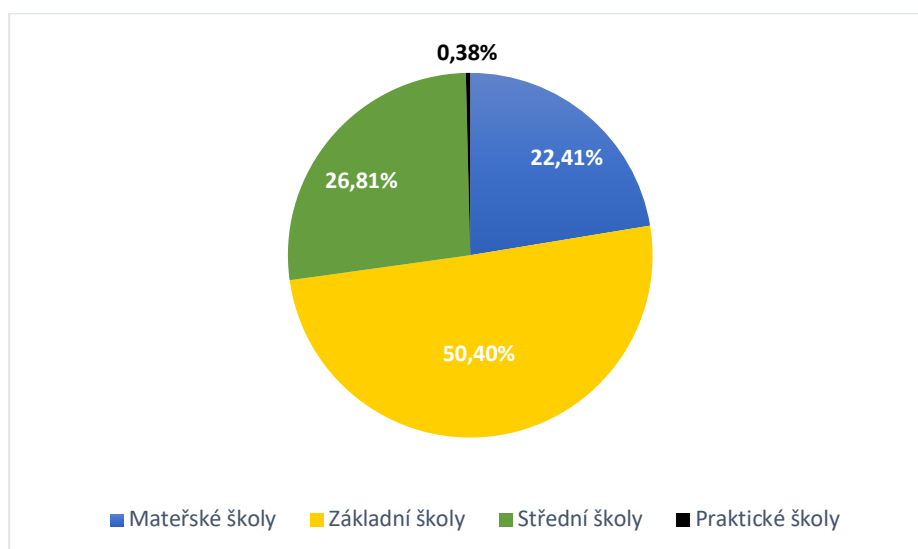
Tabulka 12 – Počet zapojených škol do aktivity eTwinning/počet škol v ČR

Typ školy	Počet škol v eTwinningu/v ČR	Škol v eTwinningu
Mateřské školy	1 312/5 314	24,69 %
Základní školy	2 475/4 214	58,73 %
Střední školy a konzervatoře	710/1 280	55,47 %
Praktické školy	17/150	11,30 %
Celkem	4 514/10 808	41,77 %
Z toho malotřídní a vesnické školy v ČR	1 342	12,47 % z celku v ČR

Zdroj: vlastní zpracování na základě (ČSÚ, 2021 a EUN Partnership AISBL, 2023).

V tabulce uvedené nad tímto textem je uveden přehled zapojených škol do aktivity eTwinning a celkový počet škol z jednotlivých stupňů vzdělávání zveřejněný na stránkách Českého statistického úřadu (dále jen ČSÚ). Z tabulky vyplývá, že největším potenciálem ve zvýšení počtu institucí zapojení do aktivity eTwinning jsou mateřské školy a školy praktické, kde je dosud zapojeno zhruba pouze 25 % českých mateřských škol a 11 % škol praktických. Naopak největší zapojení do aktivity eTwinning mají školy základní. Nutno podotknout, že dle ČSÚ i našeho řazení škol patří víceletá gymnázia do kategorie středních škol.

Graf 4 – Procentuální zastoupení typů škol zaregistrovaných v portálu ESEP



Zdroj: vlastní zpracování na základě (EUN Partnership AISBL, 2023).

Výše uvedený koláčový graf č. 4 je grafickou vizualizací tabulky č. 12. Slouží jako zobrazení procentuálního zastoupení škol zapojených do aktivity eTwinning z různých stupňů vzdělávání pro snadnější dotvoření představy o zapojených školách.

Tabulka 13 – Počet zapojených škol do iniciativy eTwinning dle krajů

Školy	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	Školy v eTw.	Počet škol v kraji	Zapojení v kraji (%)
Hl. město Praha	40	41	37	20	25	20	17	15	16	22	21	13	21	10	23	15	19	7	382	903	42,30
Středočeský kraj	55	70	68	26	28	38	31	30	19	22	24	24	28	19	36	22	27	15	582	1 472	39,54
Jihočeský kraj	27	29	24	9	8	6	5	5	7	16	15	9	12	11	13	12	9	6	223	666	33,48
Plzeňský kraj	13	15	17	8	7	7	7	6	5	7	8	3	7	7	8	4	3	1	133	580	22,93
Karlovarský kraj	4	7	7	6	4	6	4	3	3	2	2	4	4	5	9	3	2	3	78	264	29,55
Ústecký kraj	3	7	7	5	4	4	2	3	2	2	0	3	5	6	7	4	2	2	68	733	9,28
Liberecký kraj	16	21	15	11	9	9	8	5	6	11	10	4	8	5	10	6	9	10	173	488	35,45
Královohradecký kraj	20	27	24	12	11	17	10	6	7	11	12	8	12	14	15	11	10	10	237	661	35,85
Pardubický kraj	19	25	24	12	14	18	11	9	8	10	11	10	15	13	13	10	11	7	240	640	37,50
Kraj Vysočina	23	35	27	20	27	16	18	7	8	13	11	12	16	8	9	5	11	12	278	606	45,87
Jihomoravský kraj	75	89	75	40	45	54	37	27	32	67	50	24	46	23	39	23	15	12	773	1 315	58,78
Olomoucký kraj	30	37	41	32	13	22	19	15	13	24	22	11	20	14	18	2	11	12	356	764	46,60
Zlínský kraj	21	29	20	10	9	13	17	25	27	33	29	5	16	5	21	4	10	9	303	655	46,26
Moravskoslezský kraj	60	73	62	25	35	43	36	32	30	46	40	33	45	22	34	20	34	18	688	1 061	64,84
Celá ČR	406	505	448	236	239	273	222	188	183	286	255	163	255	162	255	141	173	124	4 514	10 808	39,16

Zdroj: vlastní zpracování na základě (ČSÚ, 2021 a EUN Partnership AISBL, 2023)

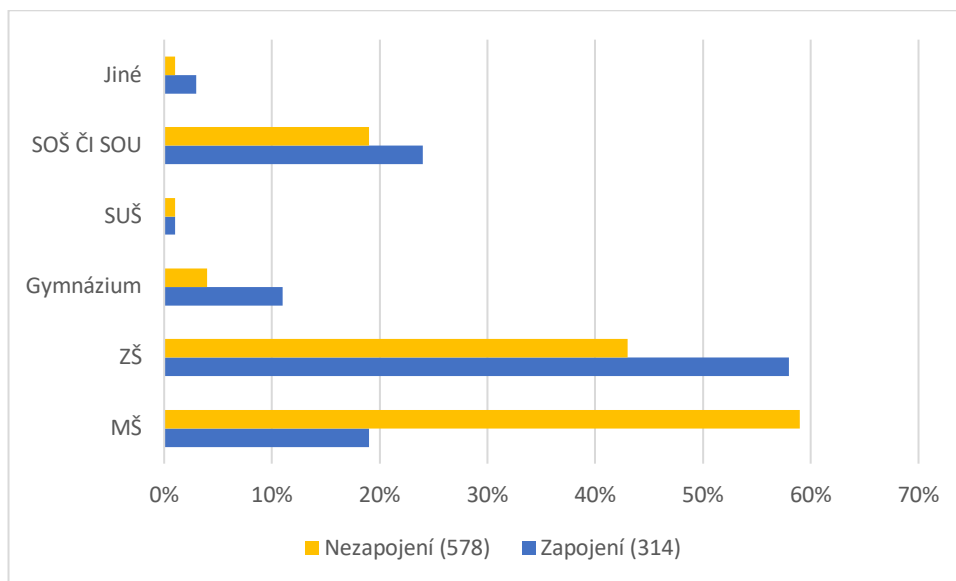
V tabulce č.13 je uveden přehled jednotlivých krajů ČR a čísla nově zapojených institucí do iniciativy eTwinning jednotlivě v letech. V tabulce je tučně zvýrazněny dva kraje s nejvyšší participací v programu eTwinning – Moravskoslezský kraj (64,84) a Jihomoravský kraj (58,78), dále dva kraje se středním zapojením - Hl. město Praha (42,3 %) a Středočeský kraj (39,54 %) a dva kraje s nejnižším poměre zapojených škol Plzeňský kraj (22,93 %), Ústecký kraj (9,28 %). Na základě těchto nejvyšších, středních a nejnižších hodnot byly tyto kraje byly vybrány pro následné šetření do praktické části práce viz oddíl 6.1. Hodnoty všech ostatních poměrů participujících škol na programu eTwinning jsou zaznamenány v posledním sloupci tabulky vpravo.

5.4 Sekundární analýza dat z již proběhlého dotazníkového šetření o motivaci k zapojení do programu eTwinning

Kapitola vychází z vlastního zpracování již realizovaného dotazníkového šetření na podzim roku 2020 (září až listopad), na kterém autor diplomové práce participoval. Autorem provedeného šetření je Domem zahraniční spolupráce (Národně podpůrné středisko pro eTwinning), konkrétně oddělení statistik a analýz, které čítá pět členů. Hlavním cílem tohoto výzkumu bylo, zjistit, jaké jsou motivace škol zapojit se do mezinárodní online spolupráce škol online – eTwinning, ale i, z jakého důvodu nejsou školy dosud zapojené. Dalšími cíli bylo zjistit, jaké jsou přínosy aktivity eTwinning pro učitele a žáky, nebo jaké jsou bariéry pro realizaci této online projektové aktivity. Dotazník byl prostřednictvím emailu zaslán na emailové adresy všech ředitelů uvedených v rejstříku škol MŠMT. Byl tedy zaslán na 5 314 mateřských škol, 4 214 základních, 1 280 střední škol a 150 škol praktických (celkem 10 958 institucí). Výsledkem dotazníkového šetření z ledna 2021 je celkem odpověď od 892 škol v ČR, což odpovídá návratnosti z 8,14 % českých škol (z toho 578 nezapojených a 314 zapojených do aktivity eTwinning). Zvolenou technikou bylo zpracování a analýza z již realizovaného kvantitativního výzkumu pomocí dotazníkového šetření (Hendl, Remr, 2017).

V následující kapitole diplomové práce bude zpracováno několik grafů, ve kterých budou uvedeny nejpodstatnější data vyplývající z navrácených odpovědí z dotazníkového šetření, které budou řazena dle různých typů škol.

Graf 5 – Přehled návratnosti odpovědí dle typu škol

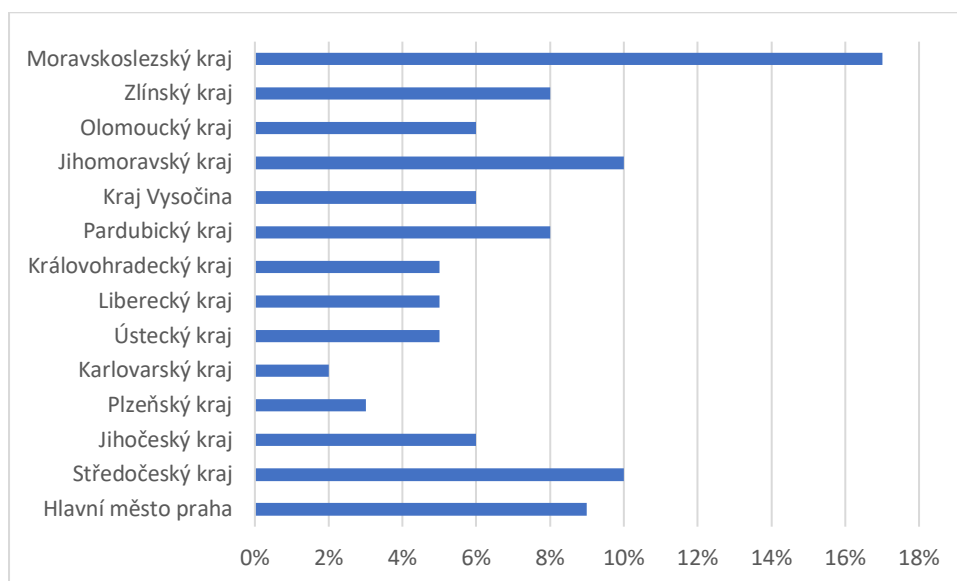


Zdroj: vlastní zpracování na základě (Dům zahraniční spolupráce, 2021)

Do kategorie jiné viz graf č. 5 odpovědělo celkem osmnáct institucí, ty se identifikovali pod názvy speciální škola, malotřídní škola, lesní školka, středisko praktického vyučování nebo VOŠ při SOŠ.

Dle odpovědí z dotazníkového šetření bylo zjištěno, že nejčastějšími důvody pro nezapojení do aktivity eTwinning (žlutá část grafu) jsou neznalost této iniciativy, teprve plánované budoucí zapojení, nedostatek personálních a časových kapacit k realizaci mezinárodních online projektů, obava z jazykových bariér, nedostatečné technické vybavení na škole, chybějící podpora vedení, zahlcenost školy jinými projekty, či nedostatek přínosu pro školu v případě realizace této aktivity.

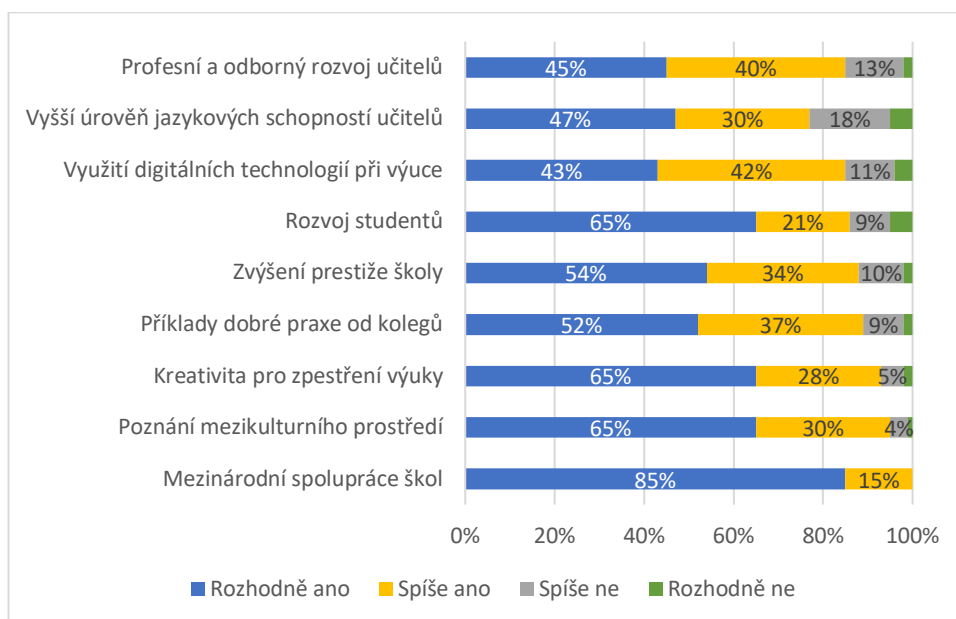
Graf 6 – Návratnost z dotazníkového šetření dle krajů ČR



Zdroj: vlastní zpracování na základě (Dům zahraniční spolupráce, 2021)

Graf č. 6 uvádí, že největší návratnost odpovědí z dotazníkového šetření ze zapojených škol do aktivity eTwinning je z moravskoslezského kraje byla 17 % – tento kraj je dle tabulky č. 13 nejvíce aktivní v mezinárodních projektech eTwinning (cca 65 % zapojených škol do iniciativy eTwinning). Návratnost z jihomoravského kraje byla 10 % – tento kraj vykazuje cca 59% participaci škol v kraji na programu. Návratnost ze středočeského kraj byla 10 % – v poměru zapojení vykazuje střední hodnotu cca 40%. Ústecký kraj vzhledem ke své cca 9% participaci na programu vykazuje návratnost z šetření 6 %. eTwinning. Prahy (9 %). Nejmenší návratnost byla 2 % z karlovarského, které vykazuje 29% návratnost z proběhlého dotazníkového šetření. Moravskoslezský, Jihočeský a Středočeský kraj patří svou rozlohou, zastoupením velkých spádových měst nebo koncentrací škol k největším v ČR, proto by se dalo očekávat, že by procentuální návratnost odpovědí měla být v těchto krajích vyšší. Nicméně na základě grafu lze jednoznačně určit, že Moravskoslezský kraj má nejvyšší zastoupení škol, které jsou zapojeny do aktivity eTwinning. Z dotazníku bylo zjištěno, že v případě Karlovarského kraje existuje celá řada jiných mezinárodních iniciativ pro přeshraniční spolupráci (Danube, INTERREG Bavorsko-Česko, INTERREG Česko-Sasko, Central Europe, INTERACT), které jsou konkurencí pro program eTwinning.

Graf 7 – Motivace k zapojení škol do aktivity eTwinning

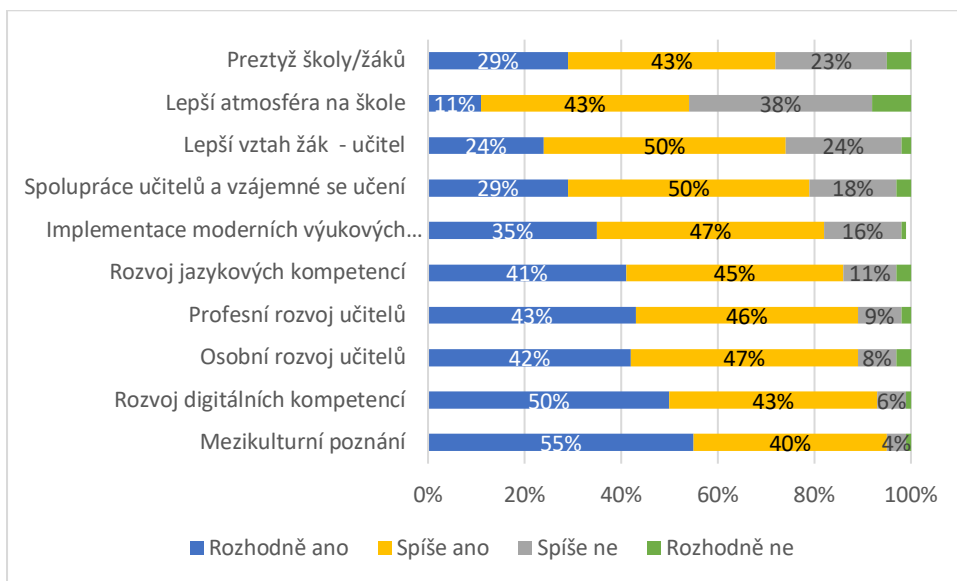


Zdroj: vlastní zpracování na základě (Dům zahraniční spolupráce, 2021)

Graf č. 7 uvádí, že velkým motivačním činitelem pro zapojení škol do aktivity eTwinning jsou v první řadě mezinárodní spolupráce škol, poznávání jiných kultur, zpestření běžné výuky, získání příkladů dobré praxe a rozvoj studentů.

Na otázku: *Jak jsou učitelé motivováni ze strany svého vedení školy?* Učitelé odpověděli: jsou uvolněni z výuky a je jim umožněna účast na národních a mezinárodních akcích aktivity eTwinning, získávají vyšší finanční částku na pravidelných odměnách, administrativa běžné agendy je rozdělena mezi více osob, jsou prezentováni jako příklad dobré praxe mezi kolegy, dostává se jim pozitivní zpětné vazby od vedení, mají možnost rozhodovat za zakoupení digitálních pomůcek do výuky, cítí větší důvěru od vedení.

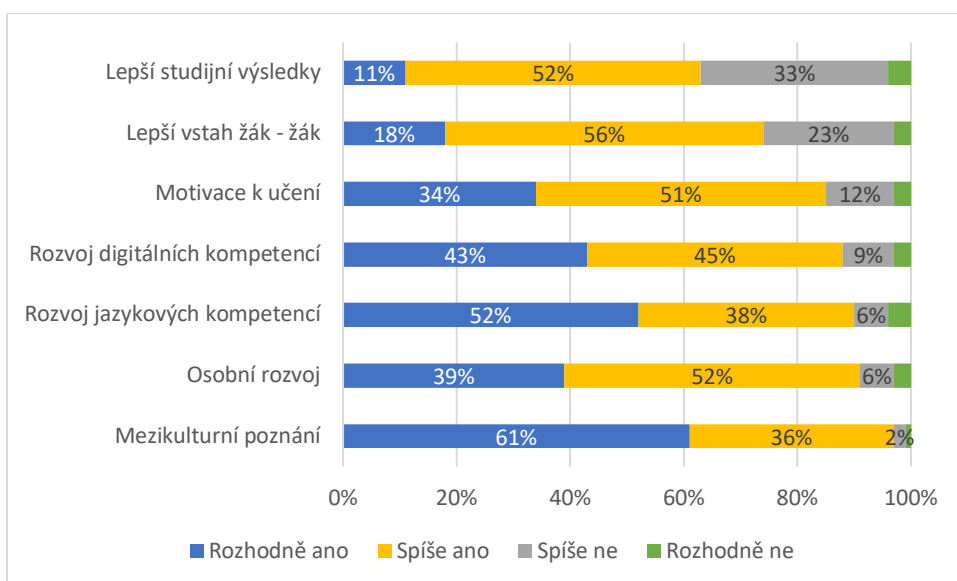
Graf 8 – Přínosy aktivity eTwinning učitele



Zdroj: vlastní zpracování na základě (Dům zahraniční spolupráce, 2021)

Z výše uvedeného grafu č. 8 vidíme, že ti učitelé, kteří realizují projekty eTwinning, spatřují největší přínos mezikulturním poznání, rozvoji digitální gramotnosti, osobním, ale i profesním rozvoji. Naopak jako méně podstatné považují z výše uvedených přínosů, že projekty eTwinning zlepšují atmosféru na škole, tato informace není záporného charakteru, jelikož 54 % respondentů souhlasí.

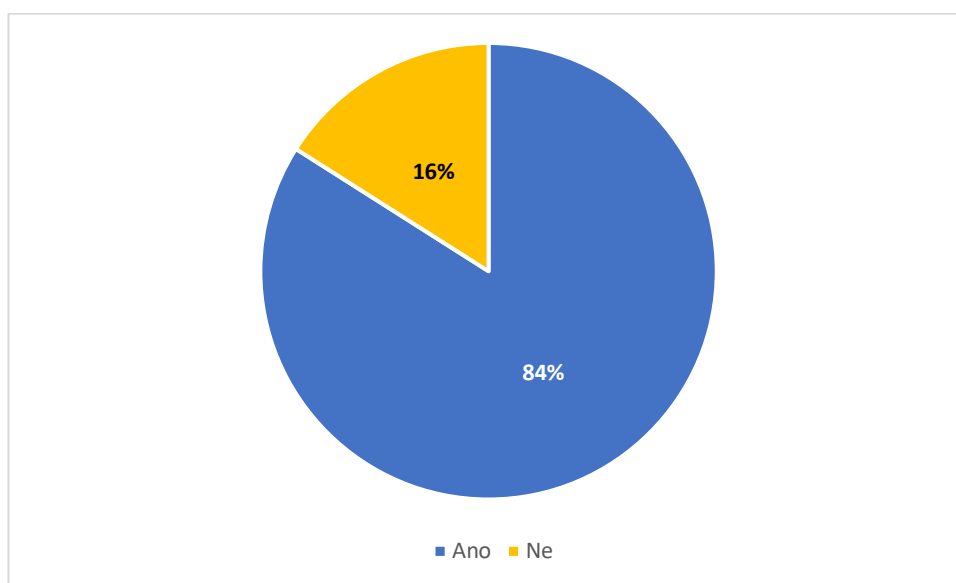
Graf 9 – Přínosy realizace projektů eTwinning pro žáky



Zdroj: vlastní zpracování na základě (Dům zahraniční spolupráce, 2021)

Z výše uvedeného grafu č. 9 vidíme, že pro žáky, kteří realizují projekty eTwinning, jsou nejvýznamnějšími přínosy multikulturní poznání, osobní rozvoj, rozvoj jazykových kompetencí a digitální gramotnosti. Naopak méně podstatnými přínosy jsou motivace k lepším studijním výsledkům a zlepšení vztahů se spolužáky.

Graf 10 – Výhoda znalosti aktivity eTwinning během trvání pandemie koronaviru



Zdroj: vlastní zpracování na základě (Dům zahraniční spolupráce, 2021)

V grafu č. 10 vidíme, že z navracených odpovědí (od 314 škol), kteří realizovali projekty eTwinning před pandemií koronaviru, 84 % (264 škol) využilo znalostí z online projektové výuky eTwinning v době distanční výuky.

Na otázku následující otázku odpovídali respondenti takto: *Jaké konkrétní výhody Vám přinesla praktická znalost aktivity eTwinning během distanční výuky?*

- Pro učitele, kteří jsou zvyklí používat digitální technologie a nástroje při realizaci projektů eTwinning, byl přechod na distanční výuku za používání pouze digitálních technologií mnohem snazší, uměli se pohybovat v digitální pracovním prostředí a ovládali různé digitální aplikace, a to jak učitelé, tak jejich žáci.
- Učitelé, kteří realizovali projekty eTwinning před pandemií, měli zkušenost s mezinárodními projekty, měli již vytvořenou řadu spolehlivých kontaktů pro další mezinárodní spolupráci.

- Tvorba nových projektů během distanční výuky pro ně byla snadná. Využívali pracovní prostředí TwinSpace k setkávání se studenty, než byly centrálně školou nastaveny pravidla pro setkávání např. v Microsoft Teams nebo Google Classroom, tudíž nedocházelo k prodlevě výuky hned na začátku distanční výuky.
- Využili z předešlých znalostí z plánování a řízení online projektové výuky eTwinning.
- Učitelé i žáci, kteří již byli dříve zvyklí na online formu učení nepocítil tak velký šok, oproti ostatní, kteří takovýto způsob výuky dosud neznali.
- Schopnost žáku spolupracovat samostatně v online prostředí.

Všechny výstupy z této kapitoly byly zpracovány na základě dotazníkového šetření, jež realizovalo a zpracovalo analytické oddělení Domu zahraniční spolupráce pro potřebu sekce školního vzdělávání, konkrétně pak oddělení 3031 (eTwinning a EUN). Další výstupy z tohoto šetření naleznete na stránkách Domu zahraniční spolupráce v kategorii statistik a publikací (Dům zahraniční spolupráce, 2021).

5.5 Souhrn sekundární a komparativní analýzy o programu eTwinning využívaného při výuce

Kapitola sekundární a komparativní analýzy navazuje na cíl diplomové práce spolu s dílčím cílem – zhodnotit, zda a jakým způsobem se evropský digitální vzdělávací nástroj eTwinning podílí na inovativním rozvoji českého vzdělávacího systému v jednotlivých regionech České republiky od začátku jeho zavedení (tj. od roku 2005) doposud se zvláštním důrazem na období koronakrize a komparaci vlivu nástroje eTwinning na vzdělávání v malotřídních a "klasických" školách.

Na začátku této kapitoly byl podrobně představen evropský digitální vzdělávací nástroj eTwinning, kde se využívá a pro koho je vhodný. Byl vysvětlen jeho účel, přínos, funkcionalita i možnosti a podmínky pro registraci učitelů a institucí do pracovního digitálního rozhraní. Byly uvedeny kritéria pro bezpečnost iniciativy eTwinning, kterou dokládá kontrola nově zaregistrovaných uživatelů ze strany Národního podpůrného střediska pro eTwinning (DZS). Byla zde konkrétně popsána vzdělávací aktivita v podobě online projektu, který realizují učitelé s žáky během výuky. Struktura projektu byla popsána od jejího začátku až do konce se všemi atributy, kterými jsou seznamovací aktivity, volba

průběhu projektu a časový harmonogram, rozdělení aktivit a úkolů v mezinárodních týmech až po následnou diseminaci a hodnocení na závěr projektu. Dále byly uvedeny příklady projektů pro jednotlivé stupně vzdělávání (MŠ, ZŠ a SŠ a praktické školy), aktivity v projektech a výčet digitálních aplikací, které jsou při projektu použity a slouží jako pomoc při osvojování schopností a dovedností (digitální, jazykových). Pro přehlednosti projektů eTwinning dle stupně vzdělávání byla autorem vytvořena tabulka č. 9, která uvádí konkrétní příklady projektů a jejich aktivity.

V další části 5. oddílu práce byla provedena analýza sekundárních dat o zapojení českých učitelů a škol do aktivity eTwinning, byl uveden celkový počet projektů a počty zapojených učitelů v daných krajích. Z této analýzy dat je patrné, že do konce roku 2022 se do této aktivity zapojilo celkem 4 514 škol s 13 199 učiteli (pedagogickými pracovníky), což v průměru odpovídá zhruba třem učitelům z jedné školy. Veškeré tyto údaje jsou uvedeny v tabulce č. 10. Bále byla provedena analýza sekundárních dat z MŠMT o zastoupení škol v krajích. Tyto sekundární data byla následně komparována s daty počtu zapojených škol do iniciativy eTwinning v jednotlivých krajích ČR. Na základě této komparace byly identifikovány kraje s nízkým, středním a vysokým poměrem zapojených škol v kraji. Pro následné účely diplomové práce byly vybrány následující šest krajů – Moravskoslezský kraj (64,84) a Jihomoravský kraj (58,78) – s vysokým poměrem zastoupení, Hl. město Praha (42,3 %) a Středočeský kraj (39,54 %) se středním zastoupením a Plzeňský kraj (22,93 %), Ústecký kraj (9,28 %) s nízkým zastoupením škol v iniciativě eTwinning.

Také byla provedena analýza již výzkumného šetření realizovaného na podzim roku 2020 Domem zahraniční spolupráce, na které autor participoval. Toto šetření bylo odesláno do všech škol v krajích ČR (10 917) a dosáhlo návratnosti s od 892 škol, což odpovídá 8,17 % (578 nezapojených a 314 zapojených škol. Nejčastějším důvodem, proč jsou školy zapojené do aktivity eTwinning školy odpověděli následovně. Důvodem zapojení jsou zvýšení prestiže školy, růst jazykových schopností žáků i učitelů, možnost učit se od jiných škol, smysluplné využívání digitálních technologií při výuce, mezikulturní poznání a v neposlední řadě profesní rozvoj učitelů.

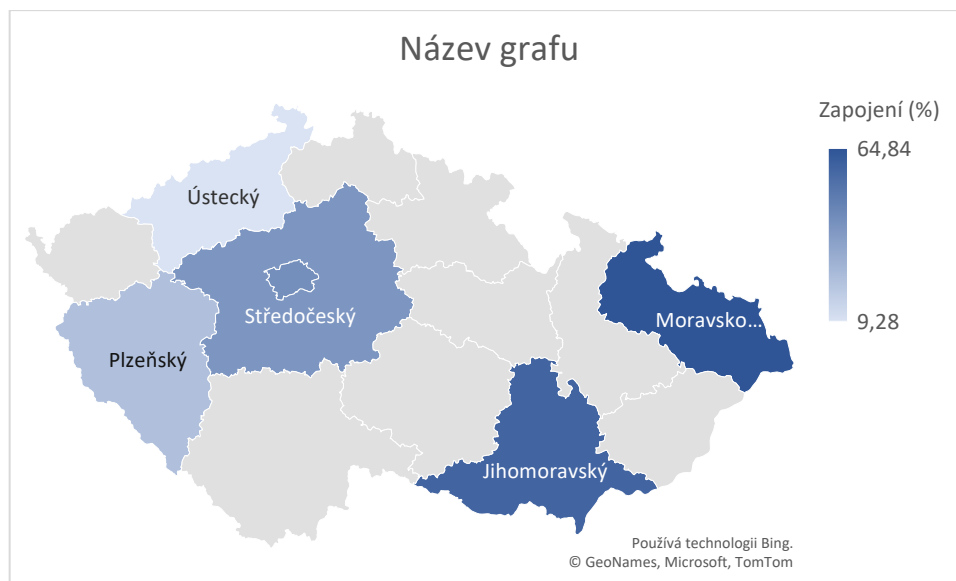
6 Vlastní empirické šetření o významu digitalizace škol v ČR v souvislosti s využíváním programu eTwinning

Empirická část o využívání digitálního nástroje eTwinning na českých školách je prováděno pomocí kvantitativního i kvalitativního výzkumu pro dosažení cíle empirické části práce - zjistit, jak aktivita eTwinning u konkrétních typů škol v sektoru školního vzdělávání ovlivnila jejich výuku, neboli jakým způsobem se aktivita eTwinning stala součástí inovativního digitálního vzdělávání - tak dosažením stanoveného obecného cíle diplomové práce - **zhodnotit zda, a případně jak digitální evropský vzdělávací nástroj eTwinning přispívá k inovativnímu rozvoji českého školského systému (oblast školního vzdělávání – MŠ, ZŠ a SŠ) od začátku jeho zavedení (2005) s důrazem na dobu koronakrize dle zvolených kritérií – počty uživatelů v jednotlivých letech a typů škol.** Zároveň bylo dosaženo komparace jednotlivých výstupů z sekundární a komparativní analýzy.

Zvolenou technikou sběru dat pro tuto část práce byl vybrán polostrukturovaný expertní rozhovor (Hendl, 2005). Důvodem je zabezpečení logické posloupnosti rozhovoru v kombinaci volnými odpověďmi dotazovaných osob. Vzhledem ke komplexnosti výstupu z dotazování by uzavřené otázky v tomto případě nemohli reflektovat všechny aspekty tématu. Doprovodné otázky, které plynou z přirozenosti rozhovoru, slouží k doplnění základních otázek a k lepšímu pochopení probíraného obsahu. Expertní rozhovory probíhali s dotazovanými prezenčně. Základní sada otázek byla dotazovaným osobám zaslána předem pomocí emailu, aby se dotazování mohli vytvořit lepší představu, jak bude rozhovor probíhat.

Na základě sekundární a komparativní analýzy dat, konkrétně tabulky č. 13 - Počet zapojených škol do iniciativy eTwinning dle krajů z kapitoly 5.3 bylo pro cíl této práce vybráno následujících šest krajů, jde o Středočeský kraj, Plzeňský kraj, Ústecký kraj, Moravskoslezský kraj, Jihomoravský kraj a Hl. město Praha. Důvodem výběru těchto krajů byl poměr zapojených institucí na celkovém počtu institucí v kraji. Byly vybrány kraje s velkým, středním i malým poměrem zapojených škol. Grafický přehled vybraných krajů je uveden pod tímto textem.

Graf 11 – Vybrané regiony k dotazování



Zdroj: vlastní zpracování na základě (EUN Partnership AISBL, 2023).

Pro účely této práce byla z každého z výše uvedených regionů oslovena jedna organizace (škola). Dotazované instituce pokrývají všechny stupně školního vzdělávacího systému (MŠ, ZŠ a SŠ). Pro účely expertního rozhovoru byly také instituce vybrány na základě několikaleté zkušenosti ve využívání aktivity eTwinning ve výuce.

Tabulka 14 – Přehled zástupců škol ve vybraných krajích pro expertní rozhovory

Název školy	Kraj	Kódové označení dotazovaného
ZŠ, Opava	Moravskoslezský kraj	D2
SPŠ, Brno	Jihomoravský kraj	D6
MŠ, Praha	Hl. město Praha	D1
ZŠ, Poděbrady	Středočeský kraj	D4
ZŠ, Tachovsko – malotřídní škola	Plzeňský kraj	D3
ZŠ, Teplicko – malotřídní škola	Ústecký kraj	D5

Zdroj: vlastní zpracování

Tabulka č. 14 uvádí přehled expertních dotazovaných institucí příslušný kraj zapojení a identifikační symbol dotazovaného experta. Tabulka je barevně graficky odlišena po vzoru semaforu v návaznosti na část práce sekundární a komparativní analýzy dat,

konkrétně kapitolu 5.3. kde byly identifikovány kraje ČR dle procenta zapojení do iniciativy eTwinning.

Tabulka 15 – Identifikace dotazovaných pro expertní rozhovory

Kódové označení dotazovaného	Pozice dotazovaného experta	Počet let v eTwinning	Datum Rozhovoru
D2	učitel	3	03.09.2023
D6	učitel	15	02.11.2023
D1	ředitel	6	05.09.2023
D4	ředitel	6	19.10.2023
D3	učitel	6	12.10.2023
D5	ředitel	3	26.10.2023

Zdroj: vlastní zpracování

Tabulka č. 15 uvádí přehled expertních dotazovaných osob, jejich pozici na škole a počet let zapojení do iniciativy eTwinning. Tabulka je barevně graficky odlišena po vzoru semaforu v návaznosti na část práce sekundární a komparativní analýzy dat, konkrétně kapitolu 5.3. kde byly identifikovány kraje ČR dle procenta zapojení do iniciativy eTwinning. Na základě této identifikace došlo k výběru krajů pro expertní rozhovory. Zelení dotazovaní experti D2 a D6 jsou z krajů aktivních, žlutí experti D1 a D4 jsou z krajů se střední mírou zapojení a oranžoví jsou experti D3 a D5 jsou z krajů s nízkou participací v iniciativě eTwinning.

6.1 Průběh polostandardizovaných rozhovorů se zástupci z vybraných regionů a škol

Vybrané osoby pro dotazování jsou zástupci z oboru vzdělávání, jsou jimi ředitelé, zástupci ředitele nebo učitelé z vybraných škol ze všech stupňů a typů vzdělávání zkoumaných v předchozí kapitole: Sekundární a komparativní analýza o programu eTwinning využívaného při výuce z různých stupňů vzdělávání a typů škol.

Jednotliví zástupci školy byli osloveni na základě jejich víceleté zapojení do aktivity eTwinning, funkci zastupující v instituci. Pro lepší přehlednost a srozumitelnost v textu byl

dotazovaným přidělen kód D1 – D6 viz. tabulka č. 15. Z tabulky je patrné, že všichni dotazovaní mají dlouholetou zkušenost s využíváním digitálního nástroje eTwinning ve výuce, a proto jsou vhodnými kandidáty pro expertní rozhovor. V expertním rozhovoru bude sledováno, zda existují rozdíly mezi malotřídními a vesnickými školami a školami z velkých měst v přístupu využívání aktivity eTwinning a jaké konkrétní dopady na tyto typy škol aktivita eTwinning má. Předmětem dotazování bylo také zkoumáno, jaký vliv měla distanční výuka během koronavirové pandemie na tyto dotazované.

Pro zajištění naplnění cílů práce byl sestaven následující set otázek:

1. Kdybyste měli popsat vzdělávací aktivitu eTwinning jedním přívlastkem, jaký by to byl? A z jakého důvodu?
2. Zhodnoťte prosím nástroj eTwinning pro Vaši školu z pohledu digitalizace vzdělávacího systému? Jak se to na Vaši škole projevuje?
3. Zhodnoťte využívání nástroje eTwinning pro žáky/třídy? Existují rozdíly mezi žáky/třídami, kde využívají nástroj eTwinning a těmi, kteří ne?
4. Zhodnoťte prosím úlohu nástroje eTwinning v přechodu na distanční výuku v rámci korona krize?

Přepis expertních rozhovorů je k nahlédnutí v oddílu 9.1 příloh této práce, který je v plném rozsahu samotných rozhovorů (bez úvodu a uzavření). Při rozhovoru byly využity základní otázky, základní budou vyhodnoceny individuálně v oddíle 6.1.2. Zjednodušená forma odpovědí je uvedena v tabulce č. 16 – Matice subjektivního hodnocení odpovědí dotazovaných expertů.

6.1.1 Analýza získaných dat z polostandardizovaných rozhovorů o využívání digitálního nástroje eTwinning

V následující tabulce jsou zjednodušeně vizualizovány subjektivní odpovědi dotazovaných osob, kterým byly přiřazeny kódy D1 – D6, dle tabulky č. 8. Z tabulky vyplývá, že vnímání jednotlivých přístupů k odpovědi na otázky jsou mírně odlišné pro různé typy škol, z důvodu potřeb jejich žáků. Všechny odpovědi, ale inklinují buď k souhlasu nebo nesouhlasu s definovanou otázkou. Z toho lze usoudit, že názory dotazovaných na dané konkrétní situace jsou podobné.

Tabulka 16 – Matice subjektivního hodnocení odpovědí dotazovaných expertů

Znění otázky	Subjektivní vnímání dotazovaného				
	Kladně	Spíše kladně	Neutrální/nehodnoceno	Spíše záporně	Záporně
Jak hodnotíte digitální vzdělávací nástroj eTwinning?	D1; D3; D4; D5	D2; D6			
Jaký vliv má začlenění projektů eTwinning do běžní výuky na Vaši škole?	D3; D4; D6	D1; D2; D5			
Jak ovlivňuje digitální vzdělávací nástroj eTwinning technickou vybavenost školy?	D1; D4	D2; D3; D5; D6			
Jak hodnotíte přístup informací o iniciativě eTwinning ze strany zřizovatele, MŠMT?		D3	D2; D4; D6	D1; D5	
Zhodnoťte, jaký by byl přechod na distanční výuku bez předešlé znalosti projektové výuky za použití nástroje eTwinning?			D1	D3; D6	D2; D4; D5
Zhodnoťte, zda podpora vedení školy má vliv na realizaci projektů eTwinning?	D1; D4	D2; D6	D3; D5		
Zhodnoťte, jak digitální nástroj eTwinning ovlivňuje modernizaci systému vzdělávání v ČR, které by měl být v souladu s novou Strategií vzdělávací politiky ČR do roku 2030+?	D1 - D6				

Zdroj: vlastní zpracování

Všechny výše formulované otázky v tabulce č.16 byly konstruované tak, aby přispěly k potvrzení či zamítnutí stanovisek, které vedou k naplnění obecného i všech dílčích cílů diplomové práce. Vyhodnocení dat z expertních rozhovorů následuje v další kapitole 6.1.2.

6.1.2 Vyhodnocení dat z expertních rozhovorů o využívání digitální nástroje eTwinning

Expertní rozhovory přispěly k naplnění obecného cíle diplomové práce - tím bylo **zhodnotit zda, a případně jak digitální evropský vzdělávací nástroj eTwinning přispívá k inovativnímu rozvoji českého školského systému (oblast základního vzdělávání – MŠ, ZŠ a SŠ) od začátku jeho zavedení (2005) s důrazem na dobu koronakrizy dle zvolených kritérií – počty uživatelů v jednotlivých letech a typů škol.** Otázky č. 1, 3, 5 a 6 byly

koncipovány tak, aby ověřili získaná data získaná z kapitoly 5 - kvantitativní sekundární a komparativní analýzy o evropském digitálním vzdělávacím nástroji eTwinning. Výzkumné otázky byly formulovány tak, aby pokryly všechny stupně školního vzdělávání a všechny typy škol (MŠ, ZŠ, SŠ, malotřídní a vesnické školy, a střední odborné školy). Otázka č. 4 se zabývala využíváním digitálního vzdělávacího nástroje eTwinning se zaměřením na období distanční výuky, které je klíčové pro získání uceleného pohledu na téma zavádění digitálních technologií do výuky. Všechny výzkumné otázky byly položeny tak, aby potvrdili či zamítly hypotézu, že digitální vzdělávací nástroj eTwinning je inovativní. V případě, zda ano, bylo doplňujícími otázkami zjišťováno jak konkrétně.

Otázka č. 1 zjišťovala, jakým přívlastkem dotazované osoby nejvíce vystihly digitální vzdělávací nástroj eTwinning? Čtyři dotazovaní tento nástroj popsali jako **inovativní**, další expert jako **moderní** a poslední dotazovaný popsal slovem **společnost**. Dle odpovědí inovativnost spočívá v digitální podobě, bezpečném a přátelském prostředí určenému ke vzdělávání. Odpověď moderního nástroje je díky své aktuálnosti a opět digitální podobě, D5 řekl, že „*Zavádění digitálních nástrojů do vzdělávání je na pořadu dne*“. Školy musí neustále začleňovat digitální technologie do výuky, aby reflektovaly aktuální potřeby na klíčové kompetence žáků a připravovaly je tak na budoucí trh práce dle Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2030+ (viz kapitola 4.3). Aktivita eTwinning je inovativní právě díky využívání nejrůznějších digitálních aplikací při realizaci projektů eTwinning (viz kapitola 5.3 a její podkapitoly 5.3.1 až 5.3.4). Některé z těchto digitálních aplikací využívají umělou inteligenci, se kterou se žáci učí pracovat. Žáci v projektech eTwinning využívají digitální technologie smysluplně, učí se je ovládat tak, aby jim byly k prospěchu v každodenním životě. Dotazovaný D3 uvedl, že „*Výuka je bohatší, žáci z různých zemí si mezi sebou předávají zkušenosti*“. Dalším neméně důležitým inovativním prvkem je bezpečnost, která probíhá ve virtuální třídě TwinSpace, v rámci projektů eTwinning jsou žáci vždy poučeni o bezpečném chování na internetu, které na sebe s přibývajícím časem nese stále větší nároky.

Otázka č. 2 pojednává o vlivu tohoto nástroje na danou školu. Polovina dotazovaných se shodla na tom, že nástroj eTwinning do škol přináší **technickou vybavenost** (počítače, tablety, 3D tiskárny, a jiné digitální a robotické vzdělávací pomůcky), které díky projektům eTwinning začali používat v běžné výuce. Druhá polovina se shodla, že hlavním vlivem je **digitální gramotnost**, kterou si žáci, ale i učitelé při mezinárodních online aktivitách

osvojili. Obě odpovědi spolu souvisí, jelikož bez technické vybavenosti by nemohlo docházet k rozvoji digitální gramotnosti. Dotazovaná osoba D5 se vyjádřila následovně: *„I když je pro projekty eTwinning zapotřebí minimálně jednoho počítače a připojení k internetu, je běžné, že žáci při realizaci projektu používají tablety, fotoaparáty nebo svá mobilní zařízení. Naše škola také zakoupila různé robotické pomůcky“*. Z odpovědi vzešlo, že školy v projektech eTwinning a ve výuce využívají elektronické dotykové tabule, počítače, tablety, telefonní zařízení, 3D tiskárny, kamery či jiné digitální technologie. Také díky projektům eTwinning školy pořizují nejrůznější robotické pomůcky jako jsou například robotická stavebnice LEGO, včelka Bee-bot nebo Ozobot, s nimiž žáci pracují, a pomocí kterých se již od mateřské školy učí informatickému myšlení. Dotazovaný D1 odpověděl, že: *„Díky projektům eTwinning jsem se od svých zahraničních kolegů dozvěděl o spoustě nových digitálních přístrojů a aplikací, které se dají využít jak do projektů eTwinning, tak do běžné výuky, následně jsem si je i vyzkoušel. S financemi, které přichází do školy na nákup právě oněch digitálních pomůcek v souvislosti s novou informatikou, už vím, jak s penězi naložit a jaké přístroje zakoupit“*. Dotazovaný expert D2 uvedl, že *„Začlenění online mezinárodní projektové spolupráce do běžné výuky je dobrým nástrojem, jak předejít syndromu vyhoření“*. Dotazovaná osoba D4 uvedla: *„A v poslední řadě, pomocí realizace online projektů eTwinning přispíváme i k internacionalizaci a rozvoji celé školy“*. Z odpovědi plyne, že dopady, které tato aktivita přináší na prostředí školy, ale mimo ni jsou jen pozitivní. Všeobecným faktorem těchto dopadů je rozvoj/růst/poznání žáku, učitelů, ale i školy.

Otázka č. 3 pojednává o rozdílech úrovni schopností a dovedností u žáků, kteří již projekty eTwinning realizovali a těmi, kteří se dosud s projekty eTwinning ve vyučování nesetkali. Tato otázka nebyla hodnocena expertními osobami D1 a D3 (mateřské škola a malotřídní škola), jelikož ve všech třídách dotazovaných dochází k online mezinárodní projektové spolupráci eTwinning. Otázka u těchto dotazovaných byla přetransformována, zda spatřují rozdíl u žáků před začátkem zapojení se do této aktivity a žáků současných? Oba dotazovaní odpověděli, že rozdíl u těchto odlišných žáků vidí. D3 konkrétně odpověděl: *„Hlavní rozdíl vidím hlavně v tom, že žáky projekty eTwinning baví, a tak mají větší motivaci se něco nového učit“*. Z ostatních expertních rozhovorů plyne, že rozdíly mezi těmito žáky existují. Odpověď dotazované osoby D5 zní takto: *„Žáci zapojení do projektů eTwinning si osvojují větší samostatnost při práci, individuální a kolektivní odpovědnost, dodržování*

předem stanovených termínů a postupů, informatické myšlení, digitální gramotnost, komunikační dovednosti a cizojazyčné znalosti, rychleji se učí toleranci a zvykají si na odlišnosti. Také se rychleji přizpůsobují globalizaci, jelikož díky projektům eTwinning získávají kamarády ze zahraničí z různých mezikulturních prostředí, lépe poznávají své silné a slabé stránky, a učení je více baví“. Expertní dotazovaný D6 uvedl, že „*rozdílů mezi žáky pozorují mnoho, jedním z nich je například sblížení a prohloubení důvěry mezi žáky a mnou jako pedagogem“.* Dotazovaný expert D2 uvedl, že „*eTwinning je nový způsob, jak zábavně a kreativně pracovat s žáky na naší škole, sdílení probíraného učiva s mezinárodními partnery je dobrou přípravou žáku do budoucího studia i pracovního života“* Závěrem se všichni dotazovaní experti shodli na tom, že tento vzdělávací nástroj je přínosný jak pro školu, učitele i žáky. Svoji jednoduchou funkcionalitou a bezpečností slouží jako inovativní vzdělávací metoda, pomocí které je zábavné učit. Během této výuky si nejen žáci osvojují kompetence pro 21. století (digitální gramotnost, jazyková vybavenost, kritické myšlení, projektová spolupráce, mezikulturní pochopení nebo informatické myšlení a mnohé další).

Otázka č. 4 se zabývá obdobím distanční výuky. Expertní dotazovaní D2, D3, D4, D5 a D6 se shodli, že jim byl digitální vzdělávací nástroj v době distanční výuky velice pomohl. Předchozí zkušenost s využíváním digitální platformy eTwinning byla nápomocná následujících ohledech. Učitelé i žáci uměli pracovat v online prostředí bez nutnosti sedět ve školní lavici, tudíž pro tyto žáky vyučování z domova nebylo natolik stresující. Žáci mohli i nadále pokračovat v projekty eTwinning, jak byly dosud zvyklí. Učitelé po okamžitém přechodu na distanční výuku měli pracovní prostředí, kde se s žáky setkávali, společně komunikovali a učili v případě, že škola nepružně reagovala na tuto změnu. Pouze dotazovaná expertní osoba D1 uvedla, že mu digitální nástroj eTwinning v době distanční výuky nijak nepomohl ani ho neovlivnil. Bylo tomu tak z důvodu, že dotazovaný patřil do stupně vzdělávání mateřských škol. Osoba D1 uvedla: „*Naši žáci neumí číst, ani psát, administrace a práce na projektech eTwinning je tak více v mých rukách, z toho důvodu během distanční výuky práce na projektech eTwinning neprobíhala“.* Největším přínosem pro školy z ostatních stupňů vzdělávání bylo pracovní prostředí eTwinning, kde se žáci pomocí videokonference setkávali. Z odpovědi dotazovaného D3 (malotřídní a vesnická škola) plyne, že tento typ škol měl větší předpoklad k překonání distanční výuky. Malotřídní a vesnické školy totiž disponují s menším počtem žáků ve třídách oproti školám klasickým. Dotazovaný expert D5 uvedl: „*Realizace pouze národních projektů eTwinning mi v době*

distanční výuky dovolila propojit probíranou látku pro 4. a 5. ročník. Mohla jsem tak žákům připravit projekt, na kterém žáci pracovali společně, i přes to, že probíraná látka byla rozdílná. Žáci pracovali v prostředí, které již dobře znali a mohli ovládat z domova“. Dotazovaná expertní osoba D3 (malotřídní a vesnická škola) uvedla: „*Měl jsem to štěstí, že jsem dříve učil i na klasické městské škole, proto vidím jednoznačný rozdíl v přístupu k výuce na velkých školách a u nás na malotřídce. Díky spolupráci na projektech eTwinning bylo pro naši školu snadné zvládnout distanční výuku a největší přínos považuji to, že se naši žáci od sebe učili navzájem“.* Z tohoto tvrzení se dá usuzovat, že malotřídní a vesnické školy zvládly překonání distanční výuky snadněji než školy klasické.

6.2 Komparace dat získaných expertními rozhovory s výsledky sekundární a komparativní analýzy o projektu eTwinning

Dílčí cíl práce „zhodnocení digitálního vzdělávacího nástroje eTwinning od počátku jeho vzniku (2005) na základě kvantitativních ukazatelů“ byl primárně zkoumán v sekundární a komparativní analýze o iniciativě eTwinning a jejího využití při výuce na českých školách. Pro potvrzení závěrů z této kapitoly byly výsledky z kvalitativního a kvantitativního výzkumu komparovány s daty, získanými na základě provedených expertních rozhovorů. Z komparace vyplívá, že iniciativa eTwinning přispívá k inovaci a digitalizaci českého vzdělávání díky celkovému počtu zapojených učitelů (13 199) a počtu zapojených institucí (4 514 škol).

Obečným cílem diplomové práce je **zhodnotit zda, a případně jak digitální evropský vzdělávací nástroj eTwinning přispívá k inovativnímu rozvoji českého školského systému (oblast základního vzdělávání – MŠ, ZŠ a SŠ) od začátku jeho zavedení (2005) s důrazem na dobu koronakrize dle zvolených kritérií – počty uživatelů v jednotlivých letech a typů škol.** Na základě výzkumu sekundární a komparativní analýzy a dat z ní bylo zjištěno, že iniciativa eTwinning je prospěšná, žákům i škole přináší spousty výhod oproti výuce klasické. Toto zjištění bylo díky expertním rozhovorům potvrzeno, konkrétně díky otázce č. 3. Všechny dotazované osoby se shodli na tom, že díky inovativní formě projektům eTwinning si žáci snadněji a rychleji osvojují kompetence pro 21. století (jazyková vybavenost, digitální gramotnost, informatické myšlení, kritické myšlení, schopnost komunikace atd.) a učení je více baví.

Dalším zjištěním bylo, že počet učitelů zapojených do iniciativy eTwinning v jedné instituci se v průběhu let zvyšoval. Po porovnáním roce existence iniciativy eTwinning (2005) byl průměrný počet 1,23 učitele na jednu školu, v roce 2013 to byli už dva učitelé a na konci roku 2022 to byli v průměru 3 učitelé na jednu školu. Tuto vzestupnou tendenci podpořily i získané odpovědi z otázky č. 2, kde se dotazovaní shodují na tom, že tuto iniciativa eTwinning napomáhá k transformaci českého vzdělávacího systému v oblasti digitalizace vzdělávání a poskytuje učitelům možnost učit novou, kreativní a inovativní metodou. Uvedli, že pomocí iniciativy eTwinning plní rozvojové plány školy (např. oblast internacionalizace, digitalizace, wellbeing – nástroj proti syndromu vyhoření).

Dalším zjištěním na základě sekundární a kvalitativní analýze bylo, že regionální zastoupené počtu zapojených institucí dle krajů je v ČR nerovnoměrné ku celkovému počtu institucí v kraji. Nejmenší zapojení do iniciativy eTwinning vykazuje Ústecký kraj (9,28 %) naopak nejvyšší počet zapojených institucí je Moravskoslezský kraj (64,84 %). Celkový průměr zapojených škol do iniciativy eTwinning za celou ČR je 39,16 %. Odpovědi zástupce z Moravskoslezského kraje potvrdili, že participace škol do iniciativy eTwinning je z tohoto kraje opravdu velké a to i díky velké konkurenci škol.

6.3 Zásadní zjištění učiněná pomocí vlastního empirického šetření o iniciativě eTwinning ve vybraných regionech ČR

Empirická část práce byla realizována na základě expertních rozhovorů s šesti institucemi z různých stupňů školního vzdělávání (MŠ, ZŠ a SŠ) a různých regionů na základě procentuálního zapojení učitelů v kraji viz tabulka č. 13. Dotazovaní experti byly na základě zásady etiky anonymizováni, pro přehlednost jim byla přiřazena identifikační značka (D1-D6), na základě, níž docházelo k vyhodnocení odpovědí viz. tabulka č.16. Společnou charakteristikou pro všech šest dotazovaných expertů byly dlouholeté zkušenosti s iniciativou eTwinning, které napomohli k naplnění stanovených cílů. Empirická část diplomové práce byla rozčleněna do dvou částí z důvodu návaznosti na plněný cíl výzkumu.

První část oddílu byla věnována komparaci primárních dat získanými z expertních rozhovorů. Polostandardizované rozhovory byly vedeny za účelem splnění dílčích cílů práce a také pro ověření výsledku výzkumu získaného ze sekundární a komparativní analýzy o projektu eTwinning a tím naplnění hlavního cíle diplomové práce – **zhodnotit zda,**

a případně jak digitální evropský vzdělávací nástroj eTwinning přispívá k inovativnímu rozvoji českého školského systému (oblast základního vzdělávání – MŠ, ZŠ a SŠ) od začátku jeho zavedení (2005) s důrazem na dobu koronakrizy dle zvolených kritérií – počty uživatelů v jednotlivých letech a typů škol. Dílčími cíli pro vlastní empirickou část bylo zjistit zda, a jaký konkrétní vliv má digitální vzdělávací nástroj eTwinning na školu, na žáky a také zjistit jakou úlohu hrál tento vzdělávací nástroj v období pandemie s ohledem na malotřídní a klasické školy.

Prvním zásadním zjištěním bylo, že digitální vzdělávací nástroj eTwinning je inovativním a moderním digitálním nástrojem, jež rozvíjí školy v mnoha ohledech. Například rozvíjí technickou vybavenost škol, jelikož při realizaci projektů eTwinning jsou zapotřebí digitální technologie (PC, telefony, 3D tiskárny, a jiné robotické pomůcky), také rozvíjí digitální zdatnost učitelů při práci s těmito digitálními a robotickými přístroji. Dále přispívá k zlepšení vztahu žák – učitel, učitel – učitel, důsledkem je lepšímu pracovní prostředí na škole. Iniciativa eTwinning školu rozvíjí i v ohledu internacionalizace, právě díky realizaci mezinárodních projektů ve výuce a také rozvíjí digitální zdatnost učitelů při práci s digitálními a robotickými přístroji. Všemi těmito výše uvedenými body dochází k naplňování ŠVP, strategie *Nové informatiky* stanoveným MŠMT A *Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2030+*.

Druhým zásadním zjištěním bylo, že jednotlivé realizované aktivity v rámci projektu eTwinning ve výuce mají také velký přínos i pro samotné žáky. Ti se během těchto projektů učí pracovat se spoustou nových digitálních aplikací, setkají se s větším množstvím učebních metod, procvičí si své cizojazyčné komunikační schopnosti, naučí se pracovat projektově, učí se individuální i kolektivní odpovědnosti, poznají jiné kulturní prostředí. Všechny tyto body svým důsledkem u žáků rozvíjí kompetence pro život v 21. století (digitální gramotnost, aktivní občanství, jazyková vybavenost, kritické myšlení, komunikační dovednosti atd.) viz oddíl 3.3.2. Bylo zjištěno, že prostřednictvím projektové práce eTwinning jsou žáci více motivováni k učení oproti klasické panelové výuce.

Třetím zásadním zjištěním bylo, že malotřídní školy, které již dříve realizovali mezinárodní projektovou spolupráci eTwinning, lépe zvládali přechod na distanční výuku. Důvodem bylo, že žáci již uměli pracovat, setkávat se a učit se v online prostředí. Přechodu na online výuku byla snazší pro učitele na malotřídních školách hlavně z důvodu malého počtu žáků ve třídách. Z expertních rozhovorů také plyne, že vzdělávací nástroj eTwinning

nebyl nijak nápomocný při přechodu na distanční výuku pro stupeň předškolního vzdělávání, jelikož realizaci projektů je závislá více na učitelích, jelikož žáci předškolního vzdělávání neumí číst a psát. Projektová aktivita eTwinning tedy z většiny případů na stupni předškolního vzdělávání během distanční výuky neprobíhala.

Splnění výše uvedených dílčích cílů vede k naplnění cíle obecného, závěry z expertních rozhovorů potvrzují, že digitální vzdělávací nástroj eTwinning vede k inovativnímu rozvoji českého vzdělávacího systému.

Druhá část oddílu byla komparace sekundárních dat získaných sekundární a komparativní analýzou a primárních dat získaných pomocí expertních rozhovorů. Expertní rozhovory pouze potvrdily vývěry z proběhlého dotazníkového šetření o motivaci českých učitelů participace na iniciativě eTwinning. Pomocí komparace došlo ke shodě na tom, že iniciativa eTwinning přispívá k profesnímu i osobnímu růstu pedagogických pracovníků, přispívá k větší motivaci žáků se učit, zvyšuje prestiž školy, zlepšuje školní prostředí, přispívá k lepší jazykové vybavenosti žáků i učitelů a u žáků rozvíjí kompetence 21. století. V této části práce došlo k naplnění hlavního cíle diplomové práce shodou expertního názoru a výsledku dotazníkového šetření z podzimu roku 2020 o motivaci učitelů k zapojení do programu eTwinning.

7 Závěr

Hlavním cílem diplomové práce „Zhodnocení evropského vzdělávacího nástroje eTwinning v rámci inovativního vzdělávání v ČR“ bylo **zhodnotit zda, a případně jak digitální evropský vzdělávací nástroj eTwinning přispívá k inovativnímu rozvoji českého školského systému (oblast základního vzdělávání – MŠ, ZŠ a SŠ) od začátku jeho zavedení (2005) s důrazem na dobu koronakrizy dle zvolených kritérií – počty uživatelů v jednotlivých letech a typů škol**. Diplomová práce byla rozčleněna na dvě části – část teoretickou a část empirickou, které byly propojeny sekundární a komparativní analýzou dat o evropském vzdělávacím nástroji eTwinning. Teoretická část byla koncipována z kapitol opírajících se o studium relevantních zdrojů a komparace. Sekundární a komparativní analýza se opírala o analýzu sekundárních dat a komparaci kvantifikovaných dat získaných z portálu eTwinning, konkrétně dat o zapojení institucí a uživatelů z jednotlivých krajů v průběhu let od existence programu a dat získaných na základě proběhlého výzkumného šetření o motivaci zapojení škol do této iniciativy. Empirická část diplomové práce byla realizována na základě provedení polostandardizovaných expertních rozhovorů, což je výzkumná technika na pomezí kvantitativní a kvalitativní výzkumné metody, svojí povahou se ale řadí spíše více ke kvalitativní výzkumné metodě.

V teoretické části diplomové práce byly vymezeny základní pojmy, přístupy a teorie regionálního rozvoje se zřetelem na vzdělávání, které vysvětlují, že v současné regionální vzdělávací politice je aplikován endogenní přístup společně s prvky exogenního. Na tomto přístupu staví i princip subsidiarity, který je základem institucionalizace regionálního vzdělávacího systému. Dále byla realizována studie regionální vzdělávací politiky, studie institucionálního ukotvení, studie základních strategických dokumentů a finanční analýza této regionální vzdělávací politiky. Ze zdrojů EK byla detailizována struktura financování vzdělávacího systému, byla uvedena maximální výše finančního příspěvku **unijního Fondu Erasmus+ (6,97 mld EUR pro období 2007–2013, 14,8 mld EUR za 2014–2020 a 28,4 mld EUR na programové období 2021–2027)**, ze které je patrné, že se částka pro každé následující období téměř zdvojnásobila. Byla komparována data ohledně poměrů finančních výdajů jednotlivých zemí EU na oblast vzdělávání. **Pro účely práce byly detailněji zpracovány výdaje pro sektor školního vzdělávání. Bylo zjištěno, že ČR je 9. místě v EU s 3,6 % celkových výdajů na HDP na sektor školního vzdělávání, který je vyšší 0,2 % oproti evropskému průměru (2022)**. Dále práce pojednává o klasifikaci aktérů na poli vzdělávání.

Na mezinárodní úrovni jimi jsou Evropská komise, Rada EU, Evropský parlament a Evropský vzdělávací prostor. Na národní úrovni jsou aktéry Poslanecká sněmovna a její Výbor pro vzdělávání, vědu, kulturu a lidská práva, MŠMT, NPI, DŠÍ nebo DZS. Byl uveden přehled nehmotných forem kapitálu a druhy regionálních nerovností se zřetelem na vzdělávání.

Druhá část teoretické části byla věnována vzdělávání v současné společnosti na národní úrovni s komparací kontextu úrovně mezinárodní (EU). Je zde pojednáváno o vzdělávacím procesu v ČR, o škole jako instituci pro český vzdělávací systém a jejich současných funkcích a o bariérách v českém školství. Bylo zjištěno, že hlavními bariérami pro rozvoj vzdělávacího systému jsou vnitřní bariéry (nedostatek financí a jejich nesprávné nakládání s nimi, nedostatečný počet kvalifikovaného personálu nebo neefektivní využívání dostupných technologií, nedostatečné pokrytí technologiemi, nespolupráce pedagogických pracovníků, čas vs. ochota a rychlost adaptace na změny) a vnější bariéry (nedostatečná podpora ze strany státu nebo zřizovatelů (finanční, rozhodovací), nespolupráce škol s ostatními školami a organizacemi zabývajícími se vzděláváním, nedostatek podpory ze strany rodin žáků, kapacitní omezení počtů žáků na škole/ve třídě nebo technologický pokrok). Bylo zjištěno, že největší počet malotřídních škol se nachází v jihomoravském kraji (164), avšak nejvíce malotřídních škol v poměru se školami “klasickými“ je v kraji (Vysočina 22,44 %). Naopak kraj s nejmenším počtem škol je Hl. města Prahy (24), který je regionem s nejmenším poměrem malotřídních škol oproti školám “klasickým“ (2,66 %). Byl představen konkrétní evropský digitální vzdělávací nástroj – eTwinning, který je důležitý pro následující kapitolu diplomové práce. Navazující kapitola se bude zabývat sekundární a komparativní analýzou evropské aktivity eTwinning z pohledu různých stupňů vzdělávání. Byla uvedena výše EU grantu pro jednotlivé země participující v iniciativě eTwinning. Pro lepší komparaci mezi zeměmi autor práce vypočetl průměrnou částku na jednoho obyvatele a tu vynásobil počtem obyvatel pro dané země, tím došlo objektivnějšímu porovnání rozdílů částek grantů, které reálně země obdrží a mezi výší částky vypočítané na základě velikosti populace daného státu. U většiny zemí je reálný grant vyšší oproti grantu dle populace. Konkrétně Ázerbájdžán, Francie, Jordánsko, Libanon, Lotyšsko, Německo, Nizozemí, Rumunsko, Tunisko, Turecko a Ukrajina jsou země, kde reálná výše grantu je nižší než výše grantu vypočtená dle populace dané země. Byla přestavena struktura jeho financování. **Bylo zjištěno, že, minulého projektového období na období současné byla částka navýšena**

o 3,35 %, a zároveň dojde k 6% navýšení grantu pro období následující. Dle českého statistického úřadu byla míra inflace na konci října 2023 na úrovni 12,1 % oproti minulému roku, z toho vyplývá, že 6% navýšení grantu pro následující období může být bráno jako 6% snížení.

Na část s teoretickým základem navazuje část sekundární a komparativní analýzy dat o iniciativě eTwinning se studii všech atributů tohoto programu. Byly identifikovány základní čísla vztahující se i této iniciativě. **Ke konci roku 2022 bylo do projektu zapojeno celkem 13 199 pedagogických zaměstnanců a 4 514 škol.** Po vymezení základních charakteristik a funkcí programu eTwinning následuje podrobný přehled dílčích aktivit projektů pro jednotlivé stupně školního vzdělávacího systému (MŠ, ZŠ a SŠ + praktické školy určené pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami). V této části práce byla realizována podrobná analýza dat zaznamenávající data o zapojení českých škol a učitelů v celé délce životnosti programu. Také je zde uveden přehled regionálního zastoupení institucí v programu eTwinning v jednotlivých letech ku celkovému počtu škol v daných krajích viz tabulka č. 13. Na základě komparace této tabulky byly identifikovány kraje s nízkým, středním a vysokým poměrem zapojených škol v kraji. Pro následné účely diplomové práce byly vybrány následujících šest krajů – **Moravskoslezský kraj (64,84) a Jihomoravský kraj (58,78) – s vysokým poměrem zastoupení, Hl. město Praha (42,3 %) a Středočeský kraj (39,54 %) se středním zastoupením a Plzeňský kraj (22,93 %), Ústecký kraj (9,28 %) s nízkým zastoupením škol v iniciativě eTwinning.** Byla provedena analýza již výzkumného šetření realizovaného na podzim roku 2020 Domem zahraniční spolupráce, na které autor participoval. Toto šetření bylo odesláno do všech škol v krajích ČR (10 917) a dosáhlo návratnosti s od 892 škol, což odpovídá 8,17 % (578 nezapojených a 314 zapojených škol. Nejčastějším důvodem, proč jsou školy zapojené do aktivity eTwinning školy odpověděli následovně. Důvodem zapojení jsou zvýšení prestiže školy, růst jazykových schopností žáků i učitelů, možnost učit se od jiných škol, smysluplné využívání digitálních technologií při výuce, mezikulturní poznání a v neposlední řadě profesní rozvoj učitelů.

Vlastní Empirická část práce začíná představením dotazovaných expertů reprezentující vybrané instituce z daných krajů dle poměru participace škol v programu eTwinning na základě tabulky č. 13 v oddílu 5.3 a sadou výzkumných otázek určených pro realizované polostandardizované rozhovory. Dílčími cíli pro vlastní empirickou část bylo zjistit zda, a jaký konkrétní vliv má digitální vzdělávací nástroj eTwinning na školu, na žáky, a také zjistit, jakou úlohu hrál tento vzdělávací nástroj v období pandemie s ohledem na malotřídní a klasické školy.

Prvním zásadním zjištěním bylo, že digitální vzdělávací nástroj **eTwinning je inovativním a moderním digitálním nástrojem**, jež rozvíjí školy v mnoha ohledech. Příčinou je, že eTwinning rozvíjí technickou vybavenost škol, jelikož při realizaci projektů eTwinning jsou zapotřebí digitální technologie (PC, telefony, 3D tiskárny, a jiné robotické pomůcky), také rozvíjí digitální zdatnost učitelů při práci s těmito digitálními a robotickými přístroji. Dále přispívá k zlepšení vztahu žák – učitel, učitel – učitel, důsledkem je lepšímu pracovní prostředí na škole. Iniciativa eTwinning školu rozvíjí i v ohledu internacionalizace, právě díky realizaci mezinárodních projektů ve výuce a také rozvíjí digitální zdatnost učitelů při práci s digitálními a robotickými přístroji. Všemi těmito výše uvedenými body dochází k naplňování ŠVP, strategie *Nové informatiky* stanoveným MŠMT A *Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2030+*.

Druhým zásadním zjištěním bylo, že jednotlivé realizované aktivity v rámci projektu eTwinning ve výuce mají také velký přínos i pro samotné žáky. Ti se během těchto projektů učí pracovat se spoustou nových digitálních aplikací, setkají se s větším množstvím učebních metod, procvičí si své cizojazyčné komunikační schopnosti, naučí se pracovat projektově, učí se individuální i kolektivní odpovědnosti, poznají jiné kulturní prostředí. Všechny tyto body svým důsledkem u žáků rozvíjí kompetence pro život v 21. století (digitální gramotnost, aktivní občanství, jazyková vybavenost, kritické myšlení, komunikační dovednosti atd.) viz oddíl 3.3.2. Bylo zjištěno, že prostřednictvím projektové práce eTwinning jsou žáci více motivováni k učení oproti klasické panelové výuce.

Třetím zásadním zjištěním bylo, že malotřídní školy, které již dříve realizovali mezinárodní projektovou spolupráci eTwinning, lépe zvládali přechod na distanční výuku. Důvodem bylo, že žáci již uměli pracovat, setkávat se a učit se v online prostředí. Přechodu na online výuku byla snazší pro učitele na malotřídních školách hlavně z důvodu malého počtu žáků ve třídách. Z expertních rozhovorů také plyne, že vzdělávací nástroj eTwinning

nebyl nijak nápomocný při přechodu na distanční výuku pro stupeň předškolního vzdělávání, jelikož realizaci projektů je závislá více na učitelích. Žáci předškolního vzdělávání totiž ještě neumí číst a psát. Projektová aktivita eTwinning tedy z většiny případů na stupni předškolního vzdělávání během distanční výuky neprobíhala.

Splnění výše uvedených dílčích cílů vede k naplnění cíle obecného, závěry z expertních rozhovorů potvrzují, že digitální vzdělávací nástroj eTwinning vede k inovativnímu rozvoji českého vzdělávacího systému. Závěrečnou komparací výsledků teoretické části s vlastním empirickým šetřením propojené sekundární a komparativní analýzou byly splněny všechny cíle diplomové práce.

Téma procesu modernizace českého vzdělávacího systému nelze plně obsáhnout v rozsahu této diplomové práce, avšak cíle, které byly v práci nastaveny, naplněny byly. Z učiněných zjištění, které vedly k naplnění cíle, vyplynuly další výzkumné otázky, které by bylo možné zkoumat. **Jak se liší český vzdělávací systém oproti jinému vybranému státu EU? Dochází k plnému potenciálu rozvoje českého vzdělávacího systému za pomoci využívání všech dostupných digitálních nástrojů ve vzdělávání?**

8 Seznam použitých zdrojů

- BARTOŠ, Marek, 2022. Dům zahraniční spolupráce. *Dům zahraniční spolupráce* | DZS.cz [online]. [cit. 2023-11-25]. Dostupné z: <https://www.dzs.cz/o-dzs>
- BERNARD, Josef, 2010. *Endogenní rozvojové potenciály malých obcí a místní samospráva*. Praha: Sociologický ústav AV ČR. ISBN 978-80-7330-187-3.
- BINEK, Jan, Iva GALVASOVÁ, Jan HOLEČEK, Kateřina CHABIČOVSKÁ a Hana SVOBODOVÁ, 2009. *Synergie ve venkovském prostoru: aktéři a nástroje rozvoje venkova*. Brno: GaREP. ISBN 978-80-904308-0-8.
- BINEK, Jan, Hana SVOBODOVÁ, Kateřina CHABIČANOVÁ, Jan HOLEČEK, Iva GALVASOVÁ a Jaroslav MARTÉNEK, 2011. *Synergie ve venkovském prostoru: paradoxy rozvoje venkova : kritické zhodnocení bariér, nástrojů a šancí rozvoje venkova*. Brno: GaREP. ISBN 978-80-904308-6-0.
- BLAŽEK, Jiří a David UHLÍŘ, 2011. *Teorie regionálního rozvoje: nástin, kritika, implikace*. Vyd. 2., přeprac. a rozš. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-1974-3.
- BOURDIEU, Pierre, 2021. *Forms of Capital*. Polity. ISBN 9781509526703.
- BRDIČKA, Bořivoj, 2018. Profil digitalizace školství: Jak na inovaci českého vzdělávacího systému v rámci Strategie digitálního vzdělávání. *Česká škola* [online]. [cit. 2023-11-25]. Dostupné z: <http://www.ceskaskola.cz/2018/05/borivoj-brdicka-jak-na-inovaci-ceskeho.html>
- BURRAGE, Michael, 2010. *Twentieth-Century Higher Education*. The Johns Hopkins University Press. ISBN 0-8018-944125.
- COLEMAN, James S., 1990. *Foundations of Social Theory*. Harvard University Press. ISBN 0674312260.
- COMMISSION OF THE EUROPEAN COMMUNITIES, 1995. *White Paper on Education and Training* [online]. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities [cit. 2023-11-27]. ISBN 92-77-97-160-6. Dostupné z: <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/d0a8aa7a-5311-4eee-904c-98fa541108d8/language-en>
- ČERMÁK, František, 2001. *Jazyk a jazykověda: přehled a slovníky*. Vyd. 3., dopl. Praha: Karolinum. Učební texty Univerzity Karlovy v Praze. ISBN 80-246-0154-0.
- ČERMÁK, Vladimír, 2018. Sociologická encyklopedie. *Sociologická encyklopedie* [online]. [cit. 2023-11-25]. Dostupné z: <https://encyklopedie.soc.cas.cz/w/Vzd%C4%9BI%C3%A1v%C3%A1n%C3%AD>
- ČESKÁ ŠKOLNÍ INSPEKCE, 2023. Aktuality. *Domů* [online]. [cit. 2023-11-25]. Dostupné z: <https://www.csicr.cz/cz>
- ČESKÝ STATISTICKÝ ÚŘAD, 2006. Klasifikace územních statistických jednotek CZ. ČSÚ [online]. [cit. 2023-11-25]. Dostupné z: <https://www.czso.cz/csu/czso/f1004deaa8>
- DISMAN, Miroslav, 2011. *Jak se vyrábí sociologická znalost: příručka pro uživatele*. 4., nezměněné vydání. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-1966-8.
- DOTACEEU, 2023. Unijní programy 2021-2027. *Dotace EU* [online]. [cit. 2023-11-26]. Dostupné z: https://www.dotaceeu.cz/cs/evropske-fondy-v-cr/unijni-programy-2021_2027
- DŮM ZAHRA NIČNÍ SPOLUPRÁCE, 2021. *Zapojení škol do programu eTwinning* [online]. Praha: Dům zahraniční spolupráce [cit. 2023-11-25]. Dostupné z: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/https://www.dzs.cz/sites/default/files/202103/Zapojen%C3%AD%20%C5%A1ko1%20do%20programu%20eTwinning.pdf>

- EUN PARTNERSHIP AISBL, 2023. *ETwinning trends 2005-2022*. 18. Support Services for the European School Education Platform and eTwinning.
- EUR LEX, 2017. Smlouva o založení Evropského společenství uhlí a oceli, Smlouva o ESUO. *EUR Lex* [online]. [cit. 2023-11-27]. Dostupné z: <https://eur-lex.europa.eu/CS/legal-content/su/mmary/treaty-establishing-the-european-coal-and-steel-community-ecsc-treaty.html>
- EUR LEX, 2023. Bílá kniha. *EUR-Lex* [online]. [cit. 2023-11-27]. Dostupné z: <https://eur-lex.europa.eu/CS/legal-content/glossary/white-paper.html>
- EUROPEAN COMMISSION, Nenalezený, 2023. Akční plán digitálního vzdělávání (2021–2027). *European Education Area Quality education and training for all* [online]. [cit. 2023-11-27]. Dostupné z: <https://education.ec.europa.eu/cs/focus-topics/digital-education/action-plan>
- EUROPEAN UNION, 2023. Rozvoj a spolupráce [online] [cit. 2023-11-25]. Dostupné z: https://european-union.europa.eu/priorities-and-actions/actions-topic/development-and-cooperation_cs
- EUROSTAT, 2023. GDP and main components (output, expenditure and income). *Eurostat* [online]. [cit. 2023-11-26]. Dostupné z: https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/view/nama_10_gdp/default/table?lang=en
- EUROSTAT, 2023. Population change - Demographic balance and crude rates at national level. *Eurostat* [online]. [cit. 2023-11-26]. Dostupné z: https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/view/DEMO_GIND_custom_2733962/bookmark/table?lang=en&bookmarkId=7084ed24-6b91-4cf3-b90d-d47565593505
- EUROSTAT, 2023. Total general government expenditure on education, 2021, % of GDP: Total general government expenditure on education, 2021, % of GDP.png. *Eurostat* [online]. [cit. 2023-11-25]. Dostupné z: https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=File:Total_general_government_expenditure_on_education,_2021,_%25_of_GDP.png#file
- EVROPSKÁ KOMISE, 2023. Eurydice. *Evropská komise* [online]. [cit. 2023-11-25]. Dostupné z: <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/cs/national-education-systems/czechia/ceska-republika>
- EVROPSKÁ KOMISE, 2021. Evropský prostor vzdělávání. *Evropská komise* [online]. [cit. 2023-11-25]. Dostupné z: <https://education.ec.europa.eu/cs/about-eea/the-eea-explained>
- EVROPSKÁ KOMISE, 2023. Evropská komise. *European Union* [online]. [cit. 2023-11-25]. Dostupné z: https://european-union.europa.eu/institutions-law-budget/institutions-and-bodies/search-all-eu-institutions-and-bodies/european-commission_cs
- EVROPSKÁ KOMISE, 2023. Evropský parlament. *European Union* [online]. [cit. 2023-11-25]. Dostupné z: https://european-union.europa.eu/institutions-law-budget/institutions-and-bodies/search-all-eu-institutions-and-bodies/european-parliament_cs
- EVROPSKÁ RADA, 2023. Rozhodovací postup v Radě. *Evropská rada* [online]. [cit. 2023-11-25]. Dostupné z: <https://www.consilium.europa.eu/cs/council-eu/decision-making/>
- EVROPSKÁ RADA, 2017. Výbor pro vzdělávání. *Evropská rada* [online]. [cit. 2023-11-25]. Dostupné z: <https://www.consilium.europa.eu/cs/council-eu/preparatory-bodies/education-committee/>
- FORET, Miroslav a Břetislav HORYNA, 2020. Sekularizace. *Sociologická encyklopedie* [online]. [cit. 2023-11-28]. Dostupné z: <https://encyklopedie.soc.cas.cz/w/Sekularizace>
- FRYČ, Jindřich, Zuzana MATUŠKOVÁ, Pavla KATZOVÁ, et al., 2020. *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030*. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. ISBN 978-80-87601-46-4.

- GENERÁLNÍ ŘEDITELSTVÍ PRO KOMUNIKACI EU, 2023. Rozvoj a spolupráce. *European Union* [online]. [cit. 2023-11-25]. Dostupné z: https://european-union.europa.eu/priorities-and-actions/actions-topic/development-and-cooperation_cs
- GIDDENS, Anthony, 1999. *Sociologie*. Praha: Argo. ISBN 80-720-3124-4.
- GRECMANOVÁ, Helena, 1998. *Obecná pedagogika*. Olomouc: Hanex. Edukace (Hanex). ISBN 80-857-8324-X.
- HENDL, Jan, 2005. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál. ISBN 80-736-7040-2.
- HENDL, Jan a Jiří REMR, 2017. *Metody výzkumu a evaluace*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1192-1.
- IT SLOVNÍK, 2023. Co je to inovace? *IT Slovník* [online]. [cit. 2023-11-25]. Dostupné z: <https://it-slovník.cz/pojem/inovace>
- KELLER, Jan, 1996. *Sociologie, byrokracie a organizace*. Praha: Sociologické nakladatelství. Základy sociologie. ISBN 80-858-5015-X.
- KELLER, Jan a Lubor HRUŠKA TVRDÝ, 2008. *Vzdělanostní společnost? Chrám, výtah a pojišťovna: chrám, výtah a pojišťovna*. Praha: Sociologické nakladatelství. Studie (Sociologické nakladatelství). ISBN 978-80-86429-78-6.
- KELLER, Jan a Petr NOVOTNÝ, 2008. *Úvod do filozofie, sociologie a psychologie: nové pohledy společenských věd : učebnice pro studenty gymnázií a zájemce o vysokoškolské humanitní vzdělávání*. Liberec: Dialog. ISBN 978-80-86761-81-7.
- KOUDELKA, Ferdinand, 2020. Modernizace. *Sociologická encyklopedie* [online]. [cit. 2023-11-28]. Dostupné z: <https://encyklopedie.soc.cas.cz/w/Modernizace>
- KŘÍŽ, Michal, 2023. Národní pedagogický institut České republiky. *Národní pedagogický institut* [online]. [cit. 2023-11-25]. Dostupné z: <https://www.npi.cz/o-nas/o-institutu>
- KUTSCHERAUER, Alois, 2013. *Socioekonomická geografie a regionální rozvoj: regionální analýzy v přístupech socioekonomické geografie k regionálnímu rozvoji*. Ostrava: VŠB-TU Ostrava. ISBN 978-80-248-3287-6.
- KUTSCHERAUER, Alois, 2010. *Regionální disparity: disparity v regionálním rozvoji země, jejich pojetí, identifikace a hodnocení*. Ostrava: VŠB-TU. ISBN 978-80-248-2335-5.
- LOURY, Glenn C., 1977. *A dynamic theory of racial income differences*. Lexington. ISBN 0-669-01282-3.
- MAUSSEN, Jana, 2018. *Shrnutí závěrečných zpráv expertních skupin pro identifikaci relevantních identifikátorů kvality života v ČR* [online]. Úřad vlády České republiky [cit. 2023-11-25]. Dostupné z: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/https://www.vlada.cz/assets/ppov/udrzitelny-rozvoj/projekt-OPZ/Kvalita-zivota---shrnuti.pdf>
- MELECKÝ, Lukáš, 2014. Disparity, soudržnost a konkurenceschopnost regionů NUTS 2 zemí Visegrádské čtyřky. *DSpace - VŠB-TUO* [online]. [cit. 2023-11-25]. Dostupné z: <https://dspace.vsb.cz/handle/10084/106644>
- MINISTERSTVO PRÁCE A SOCIÁLNÍCH VĚCÍ, 2023. Národní plán obnovy. *Ministerstvo práce a sociálních věcí* [online]. [cit. 2023-11-25]. Dostupné z: <https://www.mpsv.cz/narodni-plan-obnovy>
- MINISTERSTVO PRO MÍSTNÍ ROZVOJ ČR, 2023. Unijní programy 2014-2020. *DotaceEU* [online]. [cit. 2023-11-25]. Dostupné z: https://dotaceu.cz/cs/unijni-programy_2014_2020
- MINISTERSTVO PRO MÍSTNÍ ROZVOJ ČR, 2023. Informace o fondech. *DotaceEU* [online]. [cit. 2023-11-25]. Dostupné z: <https://dotaceu.cz/cs/evropske-fondy-v-cr/informace-o-fondech>

- MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY, 2013. Informace o postupu při založení školy. *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy* [online]. [cit. 2023-11-25]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/informace-o-postupu-pri-zalozeni-nove-skoly>
- MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY, 2023. Vzdělávací soustava. *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy* [online]. [cit. 2023-11-25]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/vzdelavaci-soustava>
- MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY, 2020. Základní školy "Malotřídni." *Nenalezený vydavatel* [online]. [cit. 2023-11-28]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/pocet-malotridnich-skol-v-cr>
- MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY, 2023. Ekonomika školství. *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy* [online]. [cit. 2023-11-25]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/ekonomika-skolstvi>
- MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY, 2020. Strategie digitálního vzdělávání do 2020. MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. *Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2030+* [online]. [cit. 2023-11-25]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/strategie-digitalniho-vzdelavani-do-roku-2020>
- MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY, 2001. *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: bílá kniha*. [Praha]: Ústav pro informace ve vzdělávání - Tauris. ISBN 80-211-0372-8.
- MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY, 2020. *Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2030+* [online]. [cit. 2023-11-25]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/strategie-digitalniho-vzdelavani-do-roku-2020>
- MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY, 2023. Kurikulum češtiny jako druhého jazyka pro předškolní a základní vzdělávání. *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy* [online]. [cit. 2023-11-25]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/kurikulum-cestiny-jako-druheho-jazyka>
- MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY, 2022. RVP – Rámcové vzdělávací programy. *EDU* [online]. [cit. 2023-11-25]. Dostupné z: <https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/>
- MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY, 2014. STRATEGIE VZDĚLÁVACÍ POLITIKY 2020. *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy* [online]. [cit. 2023-11-25]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/strategie-vzdelavaci-politiky-2020-1>
- MINISTERSTVO ŽIVOTNÍHO PROSTŘEDÍ, 2023. *Udržitelný rozvoj* [online]. [cit. 2023-11-25]. Dostupné z: https://www.mzp.cz/cz/udrzitelny_rozvoj
- MIROSLAV, Disman, 2018. Sociologická encyklopedie. *Sociologická encyklopedie* [online]. [cit. 2023-11-25]. Dostupné z: [https://encyklopedie.soc.cas.cz/w/%C5%A0et%C5%99en%C3%AD_dotazn%C3%A0kov%C3%A9_\(MSgS\)](https://encyklopedie.soc.cas.cz/w/%C5%A0et%C5%99en%C3%AD_dotazn%C3%A0kov%C3%A9_(MSgS))
- PALÁN, Zdeněk, 2002. *Lidské zdroje: výkladový slovník*. Praha: Academia. ISBN 80-200-0950-7.
- PÁVKOVÁ, Jiřina, Alena HRDLIČKOVÁ a Břetislav HOFBAUER, 2002. *Pedagogika volného času*. Vyd. 3., aktualiz. Praha: Portál. ISBN 80-717-8711-6.
- PETRENKO, Roman, 2021. Čtrnáct bodů efektivní kyberprevence. *DigiKoalice* [online]. [cit. 2023-11-25]. Dostupné z: <https://digikoalice.cz/ctrnact-bodu-efektivni-kyberprevence/>
- PETRUSEK, Miloslav a Josef ALAN, 1996. *Sociologie, literatura a politika: literatura jako sociologické sdělení*. Praha: Karolinum. ISBN 80-718-4034-3.

- PETRUSEK, Miloslav, Hana MAŘÍKOVÁ a Alena VODÁKOVÁ, 1996. *Velký sociologický slovník*. Praha: Karolinum. ISBN 80-718-4311-3.
- PIKETTY, Thomas, 2015. *Kapitál v 21. století*. Praha: Knižní klub. Universum (Knižní klub). ISBN 978-80-242-4870-7.
- POSLANECKÁ SNĚMOVNA PARLAMENTU ČR, 2019. Výbor pro vědu, vzdělání, kulturu, mládež a tělovýchovu. *Poslanecká sněmovna Parlamentu ČR* [online]. [cit. 2023-11-25]. Dostupné z: <https://www.psp.cz/sqw/hp.sqw?k=4500&o=8>
- POSLANECKÁ SNĚMOVNA PARLAMENTU ČR, 2021. Listina základních práv a svobod. *Poslanecká sněmovna Parlamentu ČR* [online]. [cit. 2023-11-25]. Dostupné z: <https://www.psp.cz/docs/laws/listina.html>
- PRŮCHA, Jan, 2009. *Přehled pedagogiky: úvod do studia oboru*. 3., aktualiz. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-567-7.
- PSOTOVÁ, Aneta, 2020. *Ekologie in eTwinning*. Praha: Národní podpůrné středisko pro eTwinning. ISBN ISBN:978-80-88153-74-0.
- PSOTOVÁ, Aneta, 2018. ETwinning | Komunita evropských škol. *ETwinning* [online]. [cit. 2023-11-25]. Dostupné z: <https://www.etwinning.cz/o-nas/>
- PSOTOVÁ, Aneta, 2022. *Naše budoucnost - krásná, udržitelná, společná IN eTwinning*. Praha: Dům zahraniční spolupráce (DZS). ISBN ISBN:978-80-88432-23-4.
- RABUŠICOVÁ, Milada, 2002. *Gramotnost: staré téma v novém pohledu*. Brno: Georgetown. ISBN 80-210-2858-0.
- SKOKAN, Karel, 2003. *Evropská regionální politika v kontextu vstupu České republiky do Evropské unie*. Ostrava: Repronis. ISBN 80-732-9023-5.
- SKOKAN, Ladislav, 1999. *Úvod do teorie geografie*. Ústí nad Labem: Univerzita J.E. Purkyně. ISBN 80-704-4229-8.
- STEWART, Thomas a Clare RUCKDESCHEL, 1998. *Intellectual Capital: The New Wheat of Organization*. Doubleday/Currency. ISBN 0-385-48228-0.
- ŠAFR, Jiří a Markéta SEDLÁČKOVÁ, 2006. *Sociální kapitál: koncepty, teorie a metody měření*. Praha: Sociologický ústav AV ČR. ISBN 80-733-0095-8.
- VERDODO, 2017. Statistika obyvatelstva na regionální úrovni: Statistika obyvatelstva na regionální úrovni. *Statistics Explained* [online]. [cit. 2023-11-25]. Dostupné z: https://ec.europa.eu/eurostat/statisticsexplained/index.php?title=Archive:Statistika_obyvatelstva_na_region%C3%A1ln%C3%AD_%C3%BArovni&oldid=365756
- VEREŠOVÁ, Marcela a Josef DANIEL, 2011. *Sociálna psychológia - človek vo vzťahoch*. Enigma Publishing. ISBN 978-80-89132-89-8.
- VESELÝ, Arnošt, 2010. *Nerovnosti ve vzdělávání. Od měření k řešení*. Praha: Sociologické nakladatelství SLON. ISBN 978-80-7419-032-2.
- WIESINGER, Georg, 2007. The importance of social capital in rural development, networking and decision-making in rural areas. *Journal of Alpine Research* [online]. 2007(3.), 13 [cit. 2023-11-25]. Dostupné z: <http://journals.openedition.org/rga/354>
- WOKOUN, René, 2008. *Regionální rozvoj: (východiska regionálního rozvoje, regionální politika, teorie, strategie a programování)*. Praha: Linde. ISBN 978-80-7201-699-0.
- WORLD BANK OPEN DATA, 2023. Population, total. *World Bank Open Data* [online]. [cit. 2023-11-26]. Dostupné z: <https://data.worldbank.org>

ZASTOUPENÍ V ČESKU, 2021. *Státní podpora SA.63452 (2021/N) – Česko Mapa regionální podpory pro Česko (1. ledna 2022 – 31. prosince 2027)* [online]. Brusel, Belgie: Evropská komise [cit.2023-11-25].Dostupnéz:chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglelefindmkaj/https://ec.europa.eu/competition/state_aid/cases1/202134/294937_2308438_49_2.pdf

ZŠ VÁCLAVA HAVLA, 2021. 9. slovanský sborník protiválečný – Lidice 80. *TwinSpace* [online]. [cit. 2023-11-25]. Dostupné z: <https://twinspace.etwinning.net/190985/pages/page/2360132>

Zákon o obcích č. 128/2000, Sb., ve znění pozdějších předpisů. In: .

Zákon o vysokých školách 111/1998 Sb., 2021. In: .

Zákon o krajích č. 129/2000 Sb., ve znění pozdějších předpisů. In: .

Ústavní zákon č. 1/1993 Sb., ve znění pozdějších předpisů. In: .

Plán pro oživení a odolnost České republiky, 2023. *MPSV* [online]. [cit. 2023-11-25]. Dostupné z: <https://www.mpsv.cz/narodni-plan-obnovy>

Školský zákon č. 561/2004 Sb.: zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, 2022. In: .

9 Přílohy

9.1.1 D1 – MŠ Praha

T: Tazatel

D1: Dotazovaný 1

T: Kdybyste měli popsat vzdělávací aktivitu eTwinning jedním přívlastkem, jaký by to byl? A z jakého důvodu?

D1: Pro mě eTwinning jednoznačně znamená společnost, jelikož je to komunita učitelů a žáků po celé Evropě. eTwinning je pro mě způsob, jak se s žáky můžeme zábavnou formou učit něco nového.

T: Zhodnoťte prosím nástroj eTwinning pro Vaši školu z pohledu digitalizace vzdělávacího systému? Jak se to na Vaší škole projevuje?

D1: Od té doby, co jsem se přidala mezi učitele eTwinning jsem se naučila mnoho nového. Pokaždé se v rámci nějakého projektu dozvídám o nové aplikaci nebo robotické hračce, kterou si v projektu rovnou vyzkoušíme, a tak do školy stále přináším nové nápady, co do školy pořídit. Jako poslední robotickou hračku jsme poříдили včelky BeeBoot. Z mé pozice ředitelky jsem ráda, že díky projektům eTwinning mohu školu dále rozvíjet v ohledu digitalizace.

T: Zhodnoťte využívání nástroje eTwinning pro žáky/třídy? Existují rozdíly mezi žáky/třídami, kde využívají nástroj eTwinning a těmi, kteří ne?

D1: Na tuto otázku nemohu jednoznačně odpovědět, jelikož projekty eTwinning máme povinně začleněny ve všech našich třídách. Nicméně vidím rozdíly oproti době, kdy jsme projekty eTwinning ještě nerealizovali, myslím si, že díky projektům eTwinning mohu žáky více začlenit do současného dění ve společnosti a mohu je lépe připravit na výzvy, které je čekají. Mohlo by se zdát, že mezinárodní projekty na mateřské škole jsou nemožné, ale není tomu tak. Naopak jsou tyto projekty velice kreativní, hravé a veselé.

T: Zhodnoťte prosím úlohu nástroje eTwinning v přechodu na distanční výuku v rámci korona krize?

D1: Naši žáci neumí číst, ani psát, administrace a práce na projektech eTwinning je tak více v mých rukách, z toho důvodu během distanční výuky práce na projektech eTwinning neprobíhala. Z této situace jsem byla velice smutná, ale jsem ráda, že se již vše vrátilo k prezenční docházce.

9.1.2 D2 – ZŠ Opava

T: Tazatel

D2: Dotazovaný 2

T: Kdybyste měli popsat vzdělávací aktivitu eTwinning jedním přívlastkem, jaký by to byl?
A z jakého důvodu?

D2: Z mého pohledu je nejuvýstižnějším přívlastkem „inovativní“, jelikož je to metoda, díky které mohu zajímavým a novým způsobem probírat vyučovanou látku.

T: Zhodnoťte prosím nástroj eTwinning pro Vaši školu z pohledu digitalizace vzdělávacího systému? Jak se to na Vaší škole projevuje?

D2: Díky projektům eTwinning jsem se od svých zahraničních kolegů dozvěděl o spoustě nových digitálních přístrojích a aplikacích, které se dají využít jak do projektů eTwinning, tak do běžné výuky a následně jsem si je i vyzkoušel. S financemi, které přichází do školy na nákup právě oněch digitálních pomůcek v souvislosti s novou informatikou, už vím, jak s penězi naložit a jaké přístroje zakoupit. Díky eTwinningu se já i mí kolegové vzděláváme v oblasti digitálních technologií, a tím přispíváme k rozvoji školy v oblasti digitálního vzdělávání. Začlenění online mezinárodní projektové spolupráce do běžné výuky je dobrým nástrojem, jak předejít syndromu vyhoření. Díky projektům se i já stále učím něco nového, například minulý týden jsem se naučil pracovat s 3D tiskárnou.

T: Zhodnoťte využívání nástroje eTwinning pro žáky/třídy? Existují rozdíly mezi žáky/třídami, kde využívají nástroj eTwinning a těmi, kteří ne?

D2: eTwinning je pro žáky velice přínosný, díky projektům, které ve výuce realizujeme, se žáci vzdělávají odlišnými metodami, například za použití digitálních technologií, projektové spolupráci. Dále se učí informačnímu myšlení a začleňujeme různé robotické hračky do projektů, to žáky velice baví a tím pádem motivuje k učení probírané látky. Žáky velice baví

projektová výuka oproti klasické panelové, vždy s nadšením sleduji, jak si sami rozdělí role v pracovním týmu, rozdělí úkoly a vypracují je. Rozdíly mezi třídami, ve kterých používám projektovou výuku eTwinning a třídami, ve kterých ji nevyužívám jsem dříve spatřoval veliké, proto se eTwinning už snažím začleňovat do všech tříd. eTwinning je nový způsob, jak zábavně a kreativně pracovat se žáky na naší škole, sdílení probíraného učiva s mezinárodními partnery je dobrou přípravou žáků do budoucího studia i pracovního života.

T: Zhodnoťte prosím úlohu nástroje eTwinning v přechodu na distanční výuku v rámci korona krize?

D2: eTwinning mi během distanční výuky a mým žákům velice pomohl. Díky tomu, že jsme už měli online prostředí, kde jsme se dříve setkávali, zadávali si úkoly, tak pro mě byl prvotní přechod k výuce z domova snazší. Toto byla výhoda oproti mým kolegům, kteří ze začátku vůbec nevěděli, jak k distanční výuce přistoupit. Během prvních 14 dní jsme celá škola začali využívat Microsoft Teams k distanční výuce, ale projekty eTwinning jsme i přes to dále realizovali.

9.1.3 D3 – ZŠ Tachovsko (malotřídní škola)

T: Tazatel

D3: Dotazovaný 3

T: Kdybyste měli popsat vzdělávací aktivitu eTwinning jedním přívlastkem, jaký by to byl? A z jakého důvodu?

D3: eTwinning pro mě znamená moderní přístup k výuce. Pomocí této aktivity mohu více rozvíjet kompetence svých žáků, jelikož je výuka bohatší a žáci z různých zemí si mezi sebou předávají zkušenosti.

T: Zhodnoťte prosím nástroj eTwinning pro Vaši školu z pohledu digitalizace vzdělávacího systému? Jak se to na Vaší škole projevuje?

D3: Pomocí realizace projektů eTwinning plníme školní vzdělávací plán, který jsme nově koncipovali dle *Nové informatiky*. Podařilo se nám dobře začlenit výuku digitálních dovedností do všech vyučovaných předmětů, dokonce i v hodinách tělocviku využíváme moderní digitální přístroje na měření výkonnostních cvičení žáků. Díky projektům jsme na

školu zakoupili více 3D tiskáren, iPadů a jiných digitálních pomůcek. Myslím si, že bez praktické znalosti z projektů eTwinning by se nám, jako škole, nepodařilo tak dobře implementovat všechny změny, které přišly s *Novou informatikou*. Učitelé, kteří na naší škole realizují projekty eTwinning jsou příkladem dobré praxe pro ty ostatní, a tak je stále ještě co dohánět. eTwinning pro naši školu znamená prestiž, jelikož jsme získali ocenění certifikátu Národní kvality. Dále přináší profesní rozvoj pedagogickému sboru na naší škole. Mezinárodní projekty eTwinning byly začátkem pro realizaci projektů mobility žáků a učitelů. Bez předešlé zkušenosti eTwinning by se nám nejspíše nepodařilo získat grant na tyto mobility.

T: Zhodnoťte využívání nástroje eTwinning pro žáky/třídy? Existují rozdíly mezi žáky/třídami, kde využívají nástroj eTwinning a těmi, kteří ne?

D3: Rozdíly jistě jsou. Za největší rozdíl považuji, že si žáci prostřednictvím projektu eTwinning bezprostředně osvojují základní schopnosti a dovednosti důležité k jejich dalšímu osobnostnímu růstu. Konkrétně tím jsou kompetence pro 21. století, které jsou v dnešní době tak diskutované. Za zásadní považuji kritické uvažování a komunikační schopnost v cizím jazyce. Hlavní rozdíl vidím hlavně v tom, že žáky projekty eTwinning baví, a tak mají větší motivaci se něco nového učit.

T: Zhodnoťte prosím úlohu nástroje eTwinning v přechodu na distanční výuku v rámci korona krize?

D3: Měl jsem to štěstí, že jsem dříve učil i na klasické městské škole, proto vidím jednoznačný rozdíl v přístupu k výuce na velkých školách a u nás na malotřídce. Díky spolupráci na projektech eTwinning bylo pro naši školu snadné zvládnout distanční výuku a za největší přínos považuji to, že se naši žáci od sebe učili navzájem. Protože máme v každé třídě 10 žáků, přechod na distanční výuku pro nás byl opravdu snadný. Všichni naši žáci mají to štěstí, že mají dobré rodinné zázemí a měli v době distanční výuky možnost učit se na počítači.

9.1.4 D4 – ZŠ Poděbrady

T: Tazatel

D4: Dotazovaný 4

T: Kdybyste měli popsat vzdělávací aktivitu eTwinning jedním přívlastkem, jaký by to byl? A z jakého důvodu?

D4: eTwinning považuji za inovativní, je to vzdělávací metoda založená na používání digitálních technologií v běžné výuce prostřednictvím realizace online mezinárodního projektu.

T: Zhodnoťte prosím nástroj eTwinning pro Vaši školu z pohledu digitalizace vzdělávacího systému? Jak se to na Vaší škole projevuje?

D4: V první řadě eTwinning považuji za nástroj, který přispívá k naplňování cílů moderního digitálního vzdělávání. Naše škola je poměrně velká, ale i přesto se mi daří projekty eTwinning prosazovat do všech předmětů, jelikož věřím, že je to nástroj pro osobní a profesní růst učitele. eTwinning jednoznačně přispívá k prestiži naší školy v našem městě. Z mého pohledu člověka, který neovládá cizí jazyk na jedničku, jsem se i já přesvědčil, že mezinárodní projekty může dělat opravdu každý. Existuje tu spolupráce se Slovenskem, či Polskem. Pomocí realizace online projektů eTwinning tak přispíváme i k internacionalizaci a rozvoji celé školy.

T: Zhodnoťte využívání nástroje eTwinning pro žáky/třídy? Existují rozdíly mezi žáky/třídami, kde využívají nástroj eTwinning a těmi, kteří ne?

D4: Pro žáky jsou projekty eTwinning velice přínosné. Díky těmto projektům si žáci vyzkouší projektovou spolupráci, která je v životě bude čekat ještě nespočetněkrát, a tak se vlastně připravují na budoucí studijní i kariérní dráhu. V dnešní době je velmi důležité se přizpůsobovat trendům z oblasti vzdělávání, abychom žáky mohli lépe připravit. Žáci si díky projektům eTwinning osvojují například čtenářskou gramotnost, kritické myšlení, komunikační dovednosti, práci v týmu a individuální zodpovědnost.

T: Zhodnoťte prosím úlohu nástroje eTwinning v přechodu na distanční výuku v rámci korona krize?

D4: Projekty eTwinning nemohly být řešením celé distanční výuky, protože má naše škola velký počet tříd. Proto jsme rychle museli přejít na jiné celoplošné řešení v podobě Teamsů. Nicméně distanční výuka neměla žádný vliv na realizaci projektů eTwinning, ba naopak znalost online prostředí připravila učitele na distanční vzdělávání v mnoha ohledech.

Konkrétním příkladem je to, že učitelé uměli s žáky komunikovat v online prostředí, zadávat jim v něm úkoly, testy a pomocí videokonferencí předávat probíranou látku.

9.1.5 D5 – ZŠ Teplicko (malotřídní škola)

T: Tazatel

D5: Dotazovaný 5

T: Kdybyste měli popsat vzdělávací aktivitu eTwinning jedním přívlastkem, jaký by to byl? A z jakého důvodu?

D5: Projekty eTwinning hodnotím jako inovativní, jelikož se jedná o digitální vzdělávací aktivitu. Zavádění digitálních nástrojů do vzdělávání je na pořadu dne, a to i pro naši malou školu, jelikož jsme škola malotřídní o 2 třídách a 15 žáků.

T: Zhodnoťte prosím nástroj eTwinning pro Vaši školu z pohledu digitalizace vzdělávacího systému? Jak se to na Vaší škole projevuje?

D5: Vzdělávací nástroj eTwinning nám pomáhá zavádět digitální technologie do výuky. I když je pro projekty eTwinning zapotřebí minimálně jednoho počítače a připojení k internetu, je běžné, že žáci při realizaci projektu používají tablety, fotoaparáty nebo svá mobilní zařízení. Naše škola také zakoupila různé robotické pomůcky. Pomocí projektů eTwinning se snažíme být v souladu s digitální strategií pro vzdělávání. Projekty eTwinning jsou v mnoha ohledech pro tuto strategii dostačující, právě díky výše zmíněným digitálním pomůckám

T: Zhodnoťte využívání nástroje eTwinning pro žáky/třídy? Existují rozdíly mezi žáky/třídami, kde využívají nástroj eTwinning a těmi, kteří ne?

D5: V obou našich třídách realizujeme projekty eTwinning. U žáků vidím, že zapojením do projektů eTwinning si osvojují větší samostatnost při práci, individuální a kolektivní odpovědnost, dodržování předem stanovených termínů a postupů, inforatické myšlení, digitální gramotnost, komunikační dovednosti a cizojazyčné znalosti, rychleji se učí toleranci a zvykají si na odlišnosti. Také se rychleji přizpůsobují globalizaci, jelikož díky projektům eTwinning získávají kamarády ze zahraničí z různých mezikulturních prostředí, lépe poznávají své silné a slabé stránky, a učení je více baví.

T: Zhodnoťte prosím úlohu nástroje eTwinning v přechodu na distanční výuku v rámci korona krize?

D5: V době distanční výuky jsem přešla do online prostředí pro realizaci projektů eTwinning. Realizace pouze národních projektů eTwinning mi v době distanční výuky dovolila propojit probíranou látku pro 4. a 5. ročník. Mohla jsem tak žákům připravit projekt, na kterém žáci pracovali společně, i přes to, že probíraná látka byla rozdílná. Žáci pracovali v prostředí, které již dobře znali a mohli ovládat z domova. Proto pro mě byl přechod na distanční výuku hračkou a nepocítovala jsem žádné velké obtíže.

9.1.6 D6 – SŠ Brno

T: Tazatel

D6: Dotazovaný 6

T: Kdybyste měli popsat vzdělávací aktivitu eTwinning jedním přívlastkem, jaký by to byl? A z jakého důvodu?

D6: Za nejvhodnější přívlastek považuji „inovativní“. Protože jsme střední průmyslová škola, je nezbytné, abychom se stále přizpůsobovali novým trendům ve vzdělávání a pracovali s digitálními technologiemi. eTwinning je vhodným prostředkem, jak oba tyto aspekty naplnit. Prostřednictvím projektů eTwinning můžeme žákům zprostředkovat kombinaci kvalitní a moderní výuky s využitím cizího jazyka skrze mezinárodní projekt.

T: Zhodnoťte prosím nástroj eTwinning pro Vaši školu z pohledu digitalizace vzdělávacího systému? Jak se to na Vaší škole projevuje?

D6: Od zapojení do iniciativy eTwinning vidím u ostatních kolegů vyšší profesní odbornost, kterou nabývají při mezinárodní spolupráci s ostatními technickými školami po celé Evropě. Tato iniciativa naší školy přináší mnohé, mimo již zmíněné odbornosti například prestiž v podobě ocenění kvalitních projektů, spokojenost žáků ve výuce a jejich motivaci k následné činnosti, rozvíjí jazykové kompetence žáků i učitelů, pomáhá poznat jiná mezikulturní prostředí a učí žáky k toleranci. Mimo jiné přináší celkový rozvoj školy

v oblasti digitálních technologií. Díky projektům eTwinning se nám podařilo začlenit digitální technologie téměř do každého předmětu.

T: Zhodnoťte využívání nástroje eTwinning pro žáky/třídy? Existují rozdíly mezi žáky/třídami, kde využívají nástroj eTwinning a těmi, kteří ne?

D6: Odborné zaměření naší školy od žáků vyžaduje technické dovednosti, které si v rámci eTwinning projektů žáci osvojují. Rozdílů mezi žáky pozoruji mnoho, jedním z nich je například sblížení a prohloubení důvěry mezi žáky a mnou jako pedagogem. Vidím, že si žáci mezi sebou sdílejí více informací a lépe tak spolupracují.

T: Zhodnoťte prosím úlohu nástroje eTwinning v přechodu na distanční výuku v rámci korona krize?

D6: Korona krize nijak projekty eTwinning neovlivnila. Projekty eTwinning i za distanční výuky probíhaly plynule bez větších problémů. Velkou výhodou této online aktivity bylo, že jsme se mohli s našimi zahraničními partnery i nadále projektu věnovat bez omezení. Řada aplikací, které jsme dříve v projektech používali se nám v době distanční výuky hodily ke splnění vyučované látky. Příkladem může být Google Classroom, kterou jsme se během eTwinning naučili používat a která žákům umožňovala odevzdávání úkolů a testů, které mohly být ihned po odevzdání ohodnoceny. Celkově nástroj eTwinning hodnotím jako užitečný a jsem rád, že jsem ho v době distanční výuky mohl se žáky využívat, byl nám v této době, a stále je, velmi nápomocný.