

Česká zemědělská univerzita v Praze

Provozně ekonomická fakulta

Katedra humanitních věd



Diplomová práce

**Koncept Venkov 3.0 a jeho implementace v oblasti
vzdělávání**

Bc. Zdeněk Barcaj

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

Bc. Zdeněk Barcaj

Veřejná správa a regionální rozvoj – k.s. Litoměřice

Název práce

Koncept Venkov 3.0 a jeho implementace v oblasti vzdělávání

Název anglicky

The concept Rural 3.0 and its implementation in education sector

Cíle práce

Současné strategie rozvoje venkova jsou stále častěji spojovány s myšlenkou využití inovativních prvků v oblasti komunikace, dopravy, energií, produkce potravin, vzdělávání a dalších, které v souhrnu odkazují ke konceptu "Venkov 3.0" anebo "chytré vesnice" (smart village). Současné poznatky o možnostech využití těchto technologií jsou velice kusé. V zásadě chybí informace, které by dovolily systematicky zhodnotit, jakým způsobem tyto technologie mohou ovlivnit život lidí na venkově, podobu venkova samotného, jeho vztah k městskému prostoru a ochotu lidí na venkově vůbec využívat tyto nové technologie. Tato práce usiluje o zaplnění této informační mezery. Účelem práce je teoreticky a kriticky nahlédnout na využití konceptu Venkov 3.0 v současné praxi rozvoje venkova. Specifickým cílem práce vytvořit teoretický základ pro aplikace daného konceptu a dále empiricky prozkoumat jeho limity s ohledem na existující sociální struktury formující život lidí na venkově.

Metodika

Empirická část práce vychází z konceptuálního rámce mapujícího koncept Venkov 3.0. Empirická část práce obsahuje případovou studii ilustrující možnosti a limity použití moderních technologií v prostředí venkova. Případová studie staví na kvalitativním přístupu za účelem explorační sledovaného předmětu.

Doporučený rozsah práce

60-80 stran

Klíčová slova

chytrá vesnice, endogenní rozvoj, modernizace, inovace

Doporučené zdroje informací

BECK, U. Riziková společnost : na cestě k jiné moderně. Praha: Sociologické nakladatelství, 2004. ISBN 80-86429-32-6.

BLAŽEK, J. – UHLÍŘ, D. *Teorie regionálního rozvoje : nástín, kritika, klasifikace*. Praha: Karolinum, 2002. ISBN 80-246-0384-5.

ENRD. Smart Villages [online]. Dostupné z: https://enrd.ec.europa.eu/enrd-thematic-work/smart-and-competitive-rural-areas/smart-villages_en. 2018

OECD. Edinburgh Policy Statement on Enhancing Rural Innovation. 2018

WOKOUN, R. *Základy regionálních věd a veřejné správy*. Plzeň: Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk, 2011. ISBN 978-80-7380-304-9.

Předběžný termín obhajoby

2021/22 LS – PEF

Vedoucí práce

doc. Mgr. Ing. Lukáš Zagata, Ph.D.

Garantující pracoviště

Katedra humanitních věd

Elektronicky schváleno dne 21. 3. 2022

prof. PhDr. Michal Lošťák, Ph.D.

Vedoucí katedry

Elektronicky schváleno dne 22. 3. 2022

doc. Ing. Tomáš Šubrt, Ph.D.

Děkan

V Praze dne 30. 03. 2022

Čestné prohlášení

Prohlašuji, že svou diplomovou práci "Koncept Venkov 3.0 a jeho implementace v oblasti vzdělávání" jsem vypracoval 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 osob.

V Praze dne 30.03.2022

Poděkování

Rád bych poděkoval vedoucímu mé diplomové práce doc. Mgr. Ing. Lukášovi Zagatovi, Ph.D. za jeho vedení, podnětné rady a čas, který mi věnoval při řešení dané problematiky. Poděkování také patří všem účastníkům výzkumu za jejich ochotu a čas. A v neposlední řadě děkuji mé manželce Martině, která mi byla největší oporou po celou dobu mého studia.

Koncept Venkov 3.0 a jeho implementace v oblasti vzdělávání

Abstrakt

Tato diplomová práce se věnuje využití digitálních technologií na venkovských základních školách v průběhu uzavření českých škol, které bylo zapříčiněno pandemií COVID-19, a to na pozadí digitalizace vzdělávání, jež je součástí konceptu Venkov 3.0. Cílem práce bylo zjistit, jak tyto školy přistupují k digitálním technologiím a jak pandemie proměnila u pedagogických pracovníků vnímání digitalizace vzdělávání. Byl proveden kvalitativní výzkum ve formě případové studie. V rámci polostrukturovaných rozhovorů bylo dotazováno osm pedagogických pracovníků a výstupy byly následně analyzovány. Mezi hlavní problémy během online výuky patřilo především nedostatečné internetové připojení, chybějící koncové zařízení či nedostatečná motivace žáků. Vliv na průběh výuky na dálku měla ale i specifika venkovského prostoru, především komunitní fungování a rozdílnost ovlivněná demografickými faktory.

Klíčová slova: venkov, venkov 3.0, venkovské vzdělávání, pandemie COVID-19, výuka na dálku, digitální technologie

The concept Rural 3.0 and its implementation in education sector

Abstract

This thesis deals with the use of digital technologies in rural primary schools during the COVID-19 pandemic and subsequent closure of the schools, that is associated with digitalisation of education as a part of the Rural 3.0 concept. The aim of the thesis was to find out how rural schools use digital technologies and how the pandemic changed the teachers' perception of digital education. Qualitative research was conducted in the form of a case study. Within the semi-structured interviews, eight teachers were interviewed, and the outputs were analysed afterwards. The main problems during online teaching were unstable internet connection, lack of hardware devices or insufficient motivation of students. However, the specifics of rural areas also had an impact on the course of distance learning, especially rural community cohesion and differences influenced by demographic factors.

Keywords: rural, rural 3.0, rural education, COVID-19 pandemic, distance learning, digital technologies

Obsah

1	Úvod	11
2	Cíl práce a metodika	13
2.1	Cíl práce	13
2.2	Metodika	14
2.2.1	Zdroje dat	14
2.2.2	Výzkumné metody	15
2.2.3	Výzkumný vzorek	16
3	Teoretická východiska	18
3.1	Vymezení venkova	18
3.1.1	Definice venkova	18
3.1.2	Diferenciace venkova	19
3.2	Rozvoj venkova	21
3.2.1	Teorie rozvoje venkova	21
3.3	Inovace ve venkovských oblastech	24
3.3.1	Koncept Venkov 3.0	24
3.3.2	Místní Akční Skupiny	25
3.3.3	Přístup k digitálním technologiím na venkově	27
3.4	Venkovské vzdělávání	29
3.4.1	Specifika venkovského vzdělávání	29
3.4.2	Oblasti rozvoje venkovského vzdělávání	30
3.5	Digitalizace ve vzdělávání	31
3.5.1	Využití nových technologií ve vzdělávání	31
3.5.2	Strategie v ČR	32
3.5.3	Reakce na pandemii – potřeba distančního vzdělávání	34
3.5.4	Zkušenosti s distanční výukou	36
3.5.5	Digitální kompetence na základních školách	37
4	Vlastní práce	39
4.1	Digitální technologie ve školách	39
4.1.1	Vybavenost škol	39
4.1.2	ICT koordinátor	42
4.1.3	Školení a odborná pomoc	43

4.2	Faktory na straně učitele.....	46
4.2.1	Zkušenosti s digitálními technologiemi	46
4.2.2	Osobnost učitele a motivace k použití technologií	47
4.3	Přístup vedení školy	50
4.3.1	Osobnost ředitele.....	50
4.3.2	Přístup k vybavování školy	51
4.4	Faktory na straně žáka	53
4.4.1	Technické vybavení	53
4.4.2	Zkušenost s ICT nástroji	54
4.4.3	Spolupráce a motivace	56
4.4.4	Specifické potřeby	57
4.4.5	Zázemí žáka	59
4.5	Demografické faktory	61
4.5.1	Poloha obce a obyvatelstvo.....	61
4.6	Institucionální podpora	63
4.6.1	Podpora vlády	63
4.6.2	Podpora zřizovatele.....	64
5	Výsledky a diskuse	65
6	Závěr	69
7	Seznam použitých zdrojů	71
8	Seznam tabulek a zkratk	76
8.1	Seznam tabulek.....	76
8.2	Seznam použitých zkratk	76
Přílohy		77
	Příloha č. 1 – Okruhy témat k rozhovoru	77
	Příloha č. 2 – Ukázka rozhovoru	78

1 Úvod

Rychlý vývoj digitálních technologií a jejich pronikání do všech oblastí života vede k proměnám napříč společnostmi. Tento rozvoj nepochybně probíhá i ve venkovském prostoru a doléhá na jeho obyvatele. Zároveň přináší i velké množství otázek týkajících se proměny životní úrovně, rozdílů mezi městem a venkovem či přínosu technologií k řešení zásadních problémů. V oblasti rozvoje venkova lze v posledních letech sledovat zvýšený zájem o moderní technologie jako prostředek ke zlepšování kvality života. Oproti starším konceptům, kterým je např. chytrá vesnice, se méně známý koncept Venkov 3.0 soustředí na hnací síly rozvoje venkova, které se budou podílet na utváření venkova v 21. století. Jednou z hnacích sil jsou i technologie ve vzdělávání (Zagata, 2022, s. 2).

Pandemie nemoci COVID-19 v roce 2020 měla mimo jiné významný dopad na oblast vzdělávání a způsobila nejrozsáhlejší změny vzdělávacího systému v novodobé historii. Dle zprávy České školní inspekce (2020, s. 3) čelily školy, učitelé, žáci i rodiče situaci, na kterou nebyli v minulosti soustavně připravováni. Školy tak musely hledat způsoby, jak zajistit vzdělávání žáků ve zcela odlišných podmínkách. Vzhledem k dobré dostupnosti digitálních technologií byly právě tyto technologie vhodným prostředkem pro realizaci výuky na dálku. Důležitým aspektem pro uskutečnění výuky na dálku byla výchozí pozice škol, která se různila.

Téma a zaměření práce bylo zvoleno zejména proto, že v kontextu současného dění je použití digitálních technologií ve vzdělávání ve spojení s konceptem Venkov 3.0 aktuálním tématem. Digitální technologie se právě v době pandemie nemoci COVID-19 staly neodmyslitelným nástrojem pro komunikaci a v oblasti vzdělávání jejich nezbytnost pro mnoho škol často představovala palčivý problém. Problematika výuky na dálku a digitalizace na venkovských školách není v současných studiích individuálně zkoumána a dopady pandemie jsou řešeny spíše obecně, přestože venkovské vzdělávání má s ohledem na využití digitálních nástrojů svá specifika.

V rámci teoretické části této práce je definováno vymezení venkova a jeho rozvoj. Dále je popsán aktuální stav inovací ve venkovských oblastech, včetně vymezení konceptu Venkov 3.0 a popisu vzdělávání na venkovských školách. Na závěr teoretické části jsou shrnuty současné poznatky týkající se digitalizace vzdělávání, spolu s aktuální strategií v Česku a popisem získaných dat z proběhlé výuky na dálku. Praktická část je věnována analýze zkušeností vybraných stakeholderů. Pro tuto část byla zvolena metoda kvalitativního výzkumu, sběr dat byl proveden za pomoci polostrukturovaných rozhovorů.

2 Cíl práce a metodika

2.1 Cíl práce

Cílem této práce je zjistit, jak venkovské základní školy přistupují k nucené proměně vzdělávacího procesu, kterou zapříčinila pandemie COVID-19. Tuto změnu představuje především nutnost distančního vzdělávání, která se pojí s digitalizací a konceptem Venkov 3.0, jehož vymezení je součástí této práce. Je objasněn význam tohoto konceptu v souvislosti s distančním vzděláváním a digitalizací. Je důležité také zhodnotit, jakým způsobem je tato změna vnímána a zda je brána jako příležitost pro následné využití, či naopak jako skutečnost, která vzdělávací proces ohrožuje. Cílem práce je za pomoci rozhovorů s pedagogickými pracovníky také objasnit, zda a jakým způsobem došlo v období pandemie ke změně přístupu k digitalizaci vzdělávání. Výstupem práce bude zhodnocení dopadu pandemie COVID-19 na vzdělávací proces a změny přístupu ke vzdělávání základních škol na venkově.

Výzkumné otázky:

- 1 Jak jednotlivé venkovské školy a učitelé využívají digitální technologie v procesu vzdělávání a jak k nim přistupují?
- 2 Došlo v následku pandemie ke změně v přístupu učitelů/ředitelů venkovských škol k využití digitálních technologií?
- 3 Jak implementují jednotlivé venkovské školy a učitelé tyto změny ve vzdělávání do budoucích vzdělávacích procesů?
- 4 Mají jednotlivé venkovské školy konkrétní plány např. zvládnutí distančního vzdělávání pro případ další vlny protiepidemických opatření?
- 5 Cítí jednotlivé venkovské školy/učitelé dostatečnou institucionální podporu v rozvoji využití nových technologií a změn ve vzdělávání?

2.2 Metodika

Vzhledem k zaměření práce a výzkumnému cíli byl zvolen kvalitativní přístup, který umožňuje podrobný popis a vhléd do problému. Je orientován na analýzu konkrétních případů, zachycuje jejich specifickou a lokální kontext (Flick, 2009, s. 21). Cílem kvalitativního výzkumu je dle Švaříčka a Šed'ové (2007, s. 96) získat detailní a komplexní informace o daném jevu, porozumět mu ve své složitosti a celistvosti.

Pro vlastní výzkum byl zvolen research design případové studie. Takový výzkum se dle Hendla (2005, s. 103) zaměřuje na podrobný popis nebo rozbor jednoho nebo několika případů a základní otázkou je jaké jsou charakteristiky porovnávaných případů. Konkrétně byl tento výzkum koncipován zejména jako exploratorní případová studie, jejíž cílem je průzkum neznámého nebo nedostatečně prozkoumaného případu a jeho struktury. Výstup z takové studie může sloužit jako podklad pro další výzkum či jako pilotní projekt dalšího výzkumu (Švaříček a Šed'ová, 2007, s. 102). V této práci bylo zapojeno několik dotazovaných, můžeme tedy dle Hendla (2005, s. 110) hovořit o mnohopřípadové studii, kdy je pracováno s několika cíleně vybranými případy.

2.2.1 Zdroje dat

V praktické části práce jsou analyzována primární data, která byla získána rozhovory s účastníky vzdělávacího procesu na venkově. Metodika rozhovorů a podrobný popis toho, jak sběr vlastních dat probíhal je popsán v následující kapitole (2.2.2). Popisu dotazovaných se dále věnuji v kapitole zaměřené na výzkumný vzorek (2.2.3). Analýza těchto vlastních dat, které se věnuji v praktické části práce, umožňuje odpovědět na výše určené výzkumné otázky.

Mimo to jsou využity sekundární zdroje dat v podobě odborných článků a publikací, výzkumných zpráv a výsledků posledních studií zaměřujících se na tematiku vzdělávání, problémů způsobených pandemií se zaměřením na využití

digitálních technologií a přechod na distanční výuku a v neposlední řadě na rozvoj venkova. Tyto zdroje jsou využity zejména v teoretické části práce, spolu s odbornou literaturou českou i zahraniční zaměřenou na daná témata.

2.2.2 Výzkumné metody

V úvodní části výzkumu byla provedena analýza sekundárních dat, jako jsou odborné články, zprávy a výstupy z předchozích výzkumů. Cílem sekundární analýzy je podle Long-Suttehalla, Sque a Addington-Hall (2011, s. 336) za pomoci analýzy dříve získaných údajů určit či upřesnit nové výzkumné otázky, které mohou být podkladem pro další vlastní výzkum. Analýza těchto zdrojů umožnila kriticky posoudit nejen teorii, ale i metodiku a zjištění již existujících kvantitativních studií. Snahou teoretické části práce bylo propojit tyto poznatky a najít chybějící informace, šedá a nedostatečně prozkoumaná místa.

V další fázi výzkumu byl proveden sběr primárních dat, která byla získána pomocí kvalitativních rozhovorů s účastníky vzdělávacího procesu na venkovských školách. Rozhovor je jednou z nejčastěji používaných technik pro sběr dat v kvalitativním výzkumu, zejména pak v případě designu případové studie. Konkrétně v této práci byl využit polo-strukturovaný rozhovor, kdy před rozhovorem byl na základě studia literatury připraven seznam tematických okruhů a otázek, na které dotazovaní volně odpovídali a mohli je dále rozvíjet. Díky kladení otevřených otázek je dle Švaříčka a Šed'ové (2007, s. 159) možné jít v rozhovoru do hloubky, zjistit větší množství informací a lépe tak porozumět problému.

Následně byla provedena tematická analýza primárních dat z rozhovorů, která sloužila k identifikaci, analýze a hledání společných vzorců v získaných datech. Pomocí analýzy a srovnání jednotlivých případů je možné sledovat společné procesy a porozumět, jak jsou určeny lokálními kontextuálními podmínkami (Hendl, 2005, s. 236). Témata, na která se rozhovory zaměřovaly, byla vybrána v první fázi výzkumu pomocí analýzy sekundárních dat a následně upravována během získávání

rozhovorů. Jednotlivé případy dotazovaných pak byly srovnávány, hloubkově analyzovány a byly hledány konkrétní společné rysy, problémy a výzvy dotazovaných, které by se daly zobecnit na úroveň venkovského vzdělávání, jeho specifik a odlišností a s tím spojeného rozvoje venkova jako takového.

2.2.3 Výzkumný vzorek

Výzkumu se zúčastnilo celkem 8 aktérů zejména z řad učitelů, ale i ředitelů a zástupců základních škol. Pro zařazení do výzkumu bylo zvoleno kritérium velikosti školy a její lokace. Všichni dotazovaní pracovali na ZŠ venkovského typu, tedy kdy velikost školy byla ve všech případech v rozpětí od 50 do maximálně 400 vzdělávaných žáků a většina škol byla v kategorii do 150 žáků. Všechny školy byly situovány v obcích s maximálním počtem do 2000 obyvatel, v různých regionech soudržnosti (NUTS 2). Přehled dotazovaných je uveden níže v Tabulce 1, kde jsou uvedeny i další důležité sociodemografické charakteristiky dotazovaných. Celkový počet dotazovaných odpovídá zvoleným výzkumným metodám, kdy hlavním cílem práce je zejména hloubková explorace problému spíše než zobecnitelné poznatky. Vzorek dotazovaných tak umožnil dostatečně zachytit širší pohledu pro zkoumanou populaci. Pro naplnění cílů bylo především důležité, aby byl výzkumný vzorek dostatečně rozmanitý a zároveň co nejrovnoměrnější a vhodně nasycený, což bylo zvoleným počtem dotazovaných splněno.

Volba respondentů byla záměrná s důrazem na výše zmíněná sociodemografická kritéria. Probíhala formou vyvěšení inzerátů na sociálních sítích vybízejících k dobrovolné účasti, konkrétně ve fórech a skupinách učitelů a dalších aktérů základního vzdělávání. Dotazovaní se k účasti přihlásili sami a někteří z účastníků předali kontakty na další kolegy z jiných škol. Dalo by se tedy hovořit i o výběru metodou sněhové koule.

Všechny rozhovory proběhly online formou. V rámci rozhovorů byli dotazovaní informováni o povaze výzkumu a o způsobu nakládání s osobními

informacemi. Všichni dotazovaní podepsali informovaný souhlas a byli ujištěni o důvěrnosti podaných informací. Osobní údaje dotazovaných byly dostatečně anonymizovány. Jména dotazovaných uvedené v Tabulce 1 a v praktické části práce jsou změněna, tak aby nemohlo dojít k identifikaci dotazovaných.

Tabulka 1 - výzkumný vzorek – přehled dotazovaných

Dotazovaný	Pohlaví	Věk	Pozice	Délka praxe v letech	Velikost školy dle počtu žáků	Velikost obce dle počtu obyvatel	Region soudržnosti (NUTS 2)
Marie	žena	58	ředitel, učitel IT – ČJ	30	50-100	1000-1500	Střední Čechy
Renata	žena	49	zástupce ředitele, učitel IT	14	350-400	1500-2000	Jihozápad
Magdalena	žena	26	učitel 1. stupeň	4	50-100	1000-1500	Střední Čechy
Viktor	muž	35	učitel TV – Z	8	150-200	1500-2000	Severovýchod
Johana	žena	47	učitel ČJ – HV	25	100-150	500-1000	Severozápad
Anežka	žena	26	učitel ČJ – AJ	3	100-150	1000-1500	Severozápad
Jan	muž	51	učitel TV – Z	25	50-100	1000-1500	Jihovýchod
Martina	žena	48	učitel ČJ – D	20	150-200	1000-1500	Jihovýchod

3 Teoretická východiska

3.1 Vymezení venkova

V odborné literatuře existuje velké množství definic venkova a venkovského prostoru, které se různí ve svých výkladech napříč vědními disciplínami a zaměřenými. Dle Hrušky (2014, s. 582) je správné definování venkova velmi důležitou součástí každého výzkumu a předpokladem pro jeho realizování.

3.1.1 Definice venkova

Hruška (2014, s.581) popisuje čtyři základní definice, přičemž pro potřeby vymezení související s konceptem Venkov 3.0 jsou klíčové pouze některé z nich.

Funkční definice vychází z obecně nejvyužívanějšího vztahu město – venkov. Cloke (2006, s. 20) popisuje tři významné teoretické rámce, které lze obecně rozeznat jako funkční prvky venkovského prostoru, krajiny, společnosti, které společně zastřešují pojem venkov. V kontrastu s městským prostorem se jedná o tyto prvky:

- 1 Oblasti, ve kterých dominuje rozsáhlé využití půdy, především v zemědělství a lesnictví.
- 2 Malá sídla, ve kterých je zřejmý silný vztah budov s extenzivně využívanou krajinou (hospodářské budovy) a která jsou obyvateli v nich žijícími považována za venkovská.
- 3 Způsob života, který je založen na soudržnosti obyvatelstva, respektování krajiny a se specifickými morálními zásadami.

V čase na tyto prvky působily společenské a ekonomické procesy, čímž byla narušena schopnost využití těchto elementů jako indikátorů venkova. Zároveň se ale venkov díky nim stal stále více heterogenním (Zagata et al., 2019, s. 2-3).

Definice venkova jako lokality naznačuje významný přechod v rurálních studiích a přístupech. V důsledku proměn v zemědělství a rostoucí kontraurbanizace docházelo ke stále větší diferenciaci a sociální rozmanitosti. Bylo jasné, že se lokality díky svým aktérům a jejich schopnostem mohou stát vlastním vyjádřením místních struktur a kauzálních sil. Navíc tento koncept umožňuje jejich otevřenost vůči vnějším vlivům, což se prokázalo jako nutnost vzhledem ke globální integraci (Hruška, 2014, s. 588). Dle Zagaty et al. (2019, s. 3) jsou venkovské lokality tvořeny množstvím rozdílných skupin a sítí vztahů, díky čemuž přesahují rozdílná měřítka a vzdálenosti. Díky tomu mohou svou vlastní aktivitou ovlivňovat svůj osud a nemusí být obětí globálních procesů.

Definice venkova jako sociální reprezentace je dle Hrušky (2014, s. 589) založená na tom, že lidé svým vnímáním mohou diferencovat svůj přístup k prostorům odlišně, stejně tak jako je odlišně vnímají. Dle výše zmíněných definic neexistuje venkov jako něco jasně prostorově vymezeného, protože není definován procesy, které jsou unikátní či specifické svým venkovským charakterem. Zagata et al. (2019, s. 3) uvádí, že v tomto případě neexistuje jasná hranice mezi venkovem a městem, ta je pouze individuální představou jednotlivých lidí. Každá skupina obyvatel má tedy svůj „venkov“ a jeho definici a zároveň svoji představu, což mnohdy v praxi může vést ke konfliktům.

3.1.2 Diferenciace venkova

Důležitými elementy, jejichž vývoj je nutno sledovat vždy při hodnocení venkova, jsou sociální a ekonomické vztahy a také aktuální ekonomické difference mezi oblastmi. V 70. a 80. letech docházelo k návratu přirozené diferenciaci. Před tímto obdobím ve venkovském prostoru docházelo k maximální homogenizaci ale i ke snahám o umělé přiblížení městům. Velký vliv zde mají historické kořeny, sociální vztahy i ekonomické prostředí a stejně tak současné trendy v tom, jak se vyvíjí osídlení ČR. Základním prvkem, který se projevuje nejenom na venkově, ale v celé sídelní struktuře je změna orientace v regionální diferenciaci. Kromě

diferenciace celostátní lze sledovat i změny na menších územích, tzn. rozdíly na regionální či subregionální úrovni především vztah město-periferie. Dochází tak k vymezení nového typu osídlení, které postupně ztrácí svůj charakter díky rozvoji suburbánních aktivit jako je bydlení, sklady atp. Na druhé straně dochází k prohloubení ztráty ekonomických aktivit a k rostoucím sociálním a ekonomickým rozdílům v rozsáhlých venkovských oblastech (Perlín, 2008, s. 19-20).

3.2 Rozvoj venkova

V průběhu času se měnil i pohled na rozvoj venkova. Vývoj přístupů k rozvoji venkova se měnil spolu s ekonomickými, politickými a dalšími podmínkami. Tyto změny také ovlivňovaly pohled na venkov s rámci chápání jeho výzev a kapacit. Dle Woodse (2010, s. 131) lze definovat rozvojové přístupy, které můžeme sledovat v rozvinutých zemích.

3.2.1 Teorie rozvoje venkova

Prvním přístupem bylo modernizační paradigma převládající v rozvojových politikách do 90. let 20. století. Toto paradigma považovalo venkovské oblasti za zaostávající za městskými oblastmi a byl zde kladem velký důraz na víru v technologický pokrok. Tvář venkova měla být díky technologiím proměněna prostřednictvím mechanizace, specializace a koncentrace zemědělství. To bylo vnímáno jako hlavní prvek rozvoje, takže rozvojem venkova vlastně byl rozvoj zemědělství. Dle Zagaty et al. (2022, s. 3) to bylo především kvůli klíčovým rolím zemědělských podniků, přístupu shora a tím, že lokální komunity na venkově měly pouze omezenou možnost do tohoto řízení zasahovat. I přes množství pozitivních přínosů nebylo zastaveno vylidňování venkovského prostoru, a navíc industrializace zemědělství měla značný dopad na životní prostředí. Důležité pro tuto práci je také potvrzení toho, že samotné technologie nedokážou přinést rozvoj, protože vždy bude záviset na lidském faktoru a na tom, jak dokáže přistupovat k jejich aplikaci. Technologie není sama o sobě změnou, je pouze jejím nástrojem.

I z těchto důvodů byl tento přístup postupně nahrazen tzv. novým paradigmatem rozvoje (Woods, 2010, s. 139). Tento přístup usiluje především o odstranění nedostatků toho předešlého. Proto se do popředí dostává hlavně komunitní způsob řešení lokálních problémů. Van Der Ploeg et al. (2000, s. 400) také poznamenal, že nové paradigma je aktuálním tématem právě proto, že to předešlé již dosáhlo svých praktických a intelektuálních mezí. Dle Woodse (2010, s. 139–40) byl

vznik nového paradigmatu výsledkem kritik svého předchůdce. Rozdíly mezi nimi lze definovat pomocí klíčových bodů, viz Tabulka 2.

Tabulka 2 - Znak modernizačního a nového paradigmatu rozvoje venkova (Woods, 2010)

Modernizační paradigma	Nové paradigma rozvoje venkova
Vnitřní investice	Endogenní rozvoj
Plánování shora dolů	Inovace zdola nahoru
Sektorová modernizace	Územně založený integrovaný rozvoj
Finanční kapitál	Sociální kapitál
Využívání a kontrola přírody	Udržitelný rozvoj
Dopravní infrastruktura	Informační infrastruktura
Výroba	Spotřeba
Industrializace	Malá průmyslová odvětví
Sociální modernizace	Zhodnocení tradice
Konvergence	Místní vnořenost

Důležitým dokumentem, který napomohl implementaci se stal *Future of Rural Society* (1988), ve kterém právě body z tabulky 2 byly zdůrazněny. Jednalo se především o teritoriálně založený rozvoj venkova a implementace nezemědělských aktérů do rozvoje venkova. Aby implementace politik byla efektivní, je nutno aby participovali místní představitelé veřejných, soukromých i neziskových subjektů. To vytváří tzv. přístup zdola, kdy tyto subjekty sami rozhodují o rozvoji dané lokality, určují její problémy a snaží se nacházet řešení. Tento přístup je reprezentován iniciativou LEADER, která je podrobněji popsána dále v textu. Jde zde především o

využití lokálních zdrojů, které by měly pomoci lokálním podnikatelům posílit jejich tzv. lokalizaci a díky tomu částečně odstranit externí závislost. Rozdíl ve finanční podpoře je v ukončení automatického poskytování finančních prostředků pouze na základě automatického rozdělování státu. Nově toto probíhá soutěžením o omezené finanční prostředky s ostatními oblastmi uvedenými v grantových schématech, což má napomoci k aktivaci místních obyvatel a jejich zájmu o svou lokalitu. Stát již tedy pouze „nedodává“ rozvoj oblasti, ale povzbuzuje a usnadňuje tento rozvoj, který by měl probíhat na lokální úrovni. Toto vnímání venkova je reflektováno v plánovacích politikách, která jsou konceptualizované jako Venkovské politiky 2.0 (Zagata et al., 2022, s. 3).

3.3 Inovace ve venkovských oblastech

Hospodářské změny ve venkovských oblastech pohánějí především hnací síly, jakými jsou zvyšující se globalizace, vylepšené možnosti komunikace a zmenšení geografických vzdáleností. Venkovské oblasti jsou navíc velmi otevřené obchodním příležitostem a je pro ně nutností zaměřit se na zlepšení své konkurenceschopnosti, aby byly schopny poskytnout svým obyvatelům dobré životní podmínky. Ústředním bodem výzev, kterým čelí venkovské regiony, jsou inovace (OECD, 2019, s. 7).

3.3.1 Koncept Venkov 3.0

Z dlouhodobého hlediska budou venkovské oblasti i nadále čelit výzvě, jak uspět ve složitějším a dynamičtějším prostředí. Aby byla zajištěna budoucí prosperita a blahobyt obyvatel venkova, je třeba řešit řadu vzájemně souvisejících výzev a příležitostí týkajících se dopadů stárnutí populace, urbanizace, rozvíjejících se ekonomik, změny klimatu a environmentálních tlaků, rostoucí globalizace a technologických průlomů (OECD, 2019, s. 13).

OECD (2019, s. 14-15) identifikuje 10 klíčových hnacích sil, které budou formovat schopnost venkovských oblastí řešit globální výzvy a využívat příležitosti technologických změn. Pět klíčových faktorů souvisí s výrobou a globální ekonomickou integrací:

- aditivní a distributivní výroba,
- využití dronů,
- autonomně řízená vozidla,
- cloudové technologie a internet věcí,
- decentralizované energetické systémy.

Dalších pět hybných sil se zaměřuje na well-being a kvalitu života obyvatel:

- budoucnost produkce potravin,
- budoucnost vzdělávání,
- budoucnost zdraví,
- digitální konektivita,
- posun hodnot a preferencí.

Tyto hybné síly budou přetvářet podobu venkova a vytvoří nové struktury a vztahy, které můžeme nazvat Venkov 3.0 (Zagata et al., 2019). Venkov 3.0 vychází z politického rámce „OECD Rural Policy 3.0“, který pomáhá národním vládám podporovat rozvoj venkova. Je to přístup zaměřený na lidi, který přesahuje zaměření na průmyslová odvětví. Zaměřuje se na zajištění úrovně živobytí obyvatel venkova, která je srovnatelná s úrovní dosažitelnou v městských oblastech. Zaměření politiky se dle rámce OECD musí vyvíjet od krátkodobé podpory jednotlivých odvětví směrem k vytváření podmínek příznivých pro dlouhodobý růst venkovské ekonomiky. Tento nový způsob chápání politiky venkova vyžaduje implementaci prostřednictvím sady nástrojů a zahrnuje zapojení široké škály aktérů a víceúrovňové mechanismy správy. Politika rozvoje venkova by se měla zaměřit na podporu inovací, zvyšování konkurenceschopnosti a podporu znalostí a vzdělání (OECD, 2019, s. 24).

3.3.2 Místní Akční Skupiny

Dalším projektem úzce souvisejícím s projektem Venkov 3.0, který se aktivně podílí na rozvoji venkova, jsou Místní akční skupiny.

Místní akční skupiny (dále jen MAS) spolu s mikroregiony vznikaly jako uskupení obcí kolem přirozeného centra. Vznik MAS byl jasně určen programem LEADER, stejně tak jako jejich velikost a charakteristika. Největší boom vzniku

těchto uskupení byl zaznamenán v letech 2005–2007, což zapříčinila právě popularizace programu LEADER, a především růst objemu finančních prostředků, které mohly v tomto období získat. Důvodem jejich vzniku byl právě společný zájem dlouhodobě rozvíjet dané území a realizovat dílčí projekty, program obnovy venkova a společnou strategii rozvoje (Ministerstvo zemědělství, 2009, s. 7).

LEADER je zkratka francouzského „Liaison entre actions de développement de l'économie rurale“, neboli Propojení aktivit rozvíjejících venkovskou ekonomiku. Tento přístup je vymezen v článku 61 Nařízení Rady (ES) č. 1698/2005, o podpoře pro rozvoj venkova z Evropského zemědělského fondu pro rozvoj venkova (EAFRD) a řídí se sedmi hlavními principy:

- strategie místního rozvoje podle jednotlivých oblastí, určené pro řádně vymezená subregionální venkovská území;
- partnerství mezi veřejným a soukromým sektorem na místní úrovni;
- přístup zdola spojený s tím, že rozhodovací pravomoc týkající se vypracování a provádění strategií místního rozvoje náleží místním akčním skupinám;
- víceodvětvové navrhování a provádění strategie založené na součinnosti mezi subjekty a projekty z různých odvětví místního hospodářství;
- uplatňování inovačních přístupů;
- provádění projektů spolupráce;
- vytváření sítí místních partnerství.

Hlavním přínosem této metody je způsob realizací akcí rozvoje venkova a jejich následné propojení (Ministerstvo zemědělství, 2009, s. 6).

V současnosti je důležitým tématem MAS i problematika zavedení Středního článku ve vzdělávání. Jeho zavedení je obsaženo i ve Strategii vzdělávání 2030+, kde je představen jako klíčový element při podpoře inovací a jejich šíření. Důležité je, že Střední článek podpory nebude mít rozhodovací funkci a bude pouze zastávat podpůrnou a koordinační roli (Fryč, 2020, s. 59). V pilotní analýze názorů vedoucích

pracovníků ve vzdělávání společnosti SKAV odpověděli respondenti jednoznačně *ano* na to, zda Střední článek je důležitým prvkem v kontextu aktuální pandemické situace a s tím spojená potřeba využití moderních technologií, ohrožení dětí ze znevýhodněných rodin aj. Mezi důvody se objevily komentáře, že i tento element by mohl napomoci přenosu zkušeností s výukou na dálku mezi školami (Srb, 2020, s. 16-17).

3.3.3 Přístup k digitálním technologiím na venkově

Díky tomu, jak lidé ve venkovských oblastech vnímají hybné síly zmíněné výše, lze obyvatele venkova rozdělit do několika skupin. Zagata et al. (2022, s. 7) na základě analýzy aktéry rozdělil do čtyř hlavních skupin. Pro potřeby této práce je důležité, že i přes názorovou pestrost se aktéři z těchto skupin dokázali názorově přiblížit v otázce použití digitálních technologií ve vzdělávání.

Technologičtí optimisté

Do této skupiny patří, již dle jejího názvu, aktéři s nejvíce optimistickým přístupem k přijímání moderních technologií. Tento přístup se týká technologií, které se již používají, ale i nových technologií, u kterých ještě není znám jejich dopad na venkov. Důležitou komponentou přístupu je absence obav z používání digitálních technologií. Tito aktéři jsou většinou vzdělaní a moderní technologie sami používají v hojně míře. Díky tomu si užitek, který by používání technologií dokázalo přinést umí sami představit. V otázce vzdělávání kladou na užití moderní technologie velký důraz (Zagata et al., 2022, s. 7).

Moderně orientovaní podnikatelé

Aktéři z druhé skupiny jsou spíše názorově podobní technologickým optimistům než ostatním skupinám. Moderně orientovaní podnikatelé nezaujímají negativní postoj k digitálním technologiím, ale zároveň nevidí použití technologií

čistě pozitivně, jako aktéři ze skupiny optimistů. Pohled na digitální technologie je u této skupiny značně selektivní, již dle názvu této skupiny aktérů je jasné, že význam přikládají moderním technologiím používaným právě v podnikání. Kladou opět velký důraz na moderní technologie užívané ve vzdělávání (Zagata et al., 2022, s. 7-8).

Tradiční obyvatelé venkova

Dle Zagaty et al. (2022, s. 8) je u další skupiny aktérů již viditelná orientace spíše na tradiční hodnoty venkova. Ačkoli určitým moderním technologiím je tato skupina nakloněna, stěžejní je pro její aktéry tradiční způsob života na venkově. Mezi důležité technologie pro tuto skupinu patří například zavádění rychlého internetového připojení, umožňující práci z domova. Signifikantním znakem skupiny je také vnímání pozitivního významu technologií v zemědělství. Stejně jako aktéři z předešlých skupin, vidí přínos moderních technologií do vzdělávání. Je zde ale zřejmý mírný skepticismus k využití nejmodernějších technologií.

Technologičtí skeptici

Již dle názvu skupiny je zřejmé, že tito aktéři jsou nejvíce skeptičtí k využívání digitálních technologií ve venkovském prostoru. Mají velmi opatrný postoj k technologiím a vyznávají spíše konzervativní hodnoty. Obhajují tradiční pojetí venkova, což předpokládá venkov založený na zemědělství. S využitím technologií nesouhlasí v souvislosti téměř se všemi hybnými silami. V otázce vzdělávání kladou aktéři z této skupiny důraz na zvýšení atraktivity venkovských škol, přičemž připouští, že by v tomto ohledu mohly pomoci moderní technologie ve výuce. I přes to, že tato skupina přikládá velký význam vzdělávání, využívání moderních technologií a jejich zavádění do výuky nepovažují za nutné (Zagata et al., 2022, s. 9).

3.4 Venkovské vzdělávání

Přístup ke kvalitnímu vzdělání ve venkovských oblastech může být jedním z faktorů, které přispívají k místnímu hospodářskému rozvoji a pomáhají venkovským komunitám přizpůsobit se rychle se měnícímu prostředí. Naopak nedostatečný přístup ke vzdělání může vést k prohloubení rozdílu mezi venkovem a městy (OECD, 2021, s. 56).

3.4.1 Specifika venkovského vzdělávání

Zajištění kvality vzdělávání ve venkovských oblastech je zásadní pro uspokojení potřeb mládeže a také zvyšuje atraktivitu života ve venkovských oblastech pro mladé rodiny. Podle posledního Programu pro mezinárodní hodnocení studentů PISA (Programme for International Student Assessment) (OECD, 2020, s. 89) ale dosahují studenti ve velkých městech průměrně o 31 bodů lepších výsledků než jejich vrstevníci v malých městech. Rozdíl mezi městem a venkovem přetrvává v mnoha zemích i po zohlednění socioekonomického a kulturního pozadí studentů. V šetření PISA z roku 2015 byl v České republice rozdíl více než 50 bodů a řadila se mezi země s jedním z největších rozdílů ve vzdělání mezi venkovem a městy (OECD, 2016, s. 268).

Venkovské školy jsou obvykle menší a mají nižší poměr studentů a učitelů než městské školy. Je také pravděpodobnější, že mají vyšší poměr studentů s nižším socioekonomickým statusem, častěji čelí nedostatku zaměstnanců a mívají nižší podíl kvalifikovaných učitelů (OECD, 2017, s. 4).

Rozdíly mezi venkovskými a městskými školami mohou mít negativní i pozitivní důsledky. Na jedné straně mohou menší venkovské školy disponovat prostředím zaměřeným na spolupráci a pocit sounáležitosti se školou. Podle výsledků mezinárodního šetření PISA 2015 učitelé na venkovských školách podporují studenty v učení častěji než učitelé na městských školách (OECD, 2016, s. 63). Na druhé

straně větší městské školy mívají lepší status, nabízejí více mimoškolních aktivit a mohou vyhovět rozmanité škále zájmů a potřeb studentů.

3.4.2 Oblasti rozvoje venkovského vzdělávání

Stěžejní otázkou je, jak poskytovat kvalitní vzdělání ve venkovských a odlehlých oblastech dnes i v budoucnu. Dle analýzy OECD (2021, s. 71) trend ve vzdělávání směřuje k menším školám nebo školám s klesajícím počtem studentů. I když neexistuje jasný a přímý vliv velikosti školy na výkon studentů, malé školy představují výzvu pro finanční udržitelnost v komunitách, které pravděpodobně budou i nadále ztrácet četnost obyvatel. Naopak centralizace vzdělávání zaměřená na zvyšování úspor zároveň přináší delší dobu dojíždění a omezený přístup pro studenty a učitele a může negativně ovlivňovat školní docházku a výkon.

Právě analýza OECD (2021, s. 80) zaměřující se na venkovské vzdělávání navrhuje nové alternativy poskytování primárního a sekundárního vzdělávání, které mohou přinést výhody nejen z hlediska snižování nákladů, ale také z hlediska rozvoje vzdělávání, jako je diverzita a lepší motivace studentů a učitelů. Navrhuje dvě hlavní oblasti politiky řešící potenciální problémy při zajišťování školního vzdělávání na venkově: a) restrukturalizace škol a práce na konsolidaci škol tam, kde je to nutné, a b) využití digitálních přístupů sloužících ke zvyšování flexibility venkovských škol. Pokud jde o restrukturalizaci škol, možnosti zahrnují vytváření školních klastrů a sítí spolupráce. Digitální a další přístupy ke zvýšení flexibility škol zahrnují rozšiřování podpory informačních technologií, zapojení různých zúčastněných stran, zlepšení geografické mobility studentů a učitelů, začlenění škol do strategií integrace služeb a plné začlenění poskytování vzdělávání do plánů místního a regionálního rozvoje.

3.5 Digitalizace ve vzdělávání

Digitalizace vzdělávání během pandemické krize dostala značných změn. Digitální gramotnost se tak stala důležitější než kdykoli v minulosti. Pandemická omezení z části umožnila rychlejší posun vpřed a tím i rozvoj klíčových digitálních kompetencí. V následujících kapitolách je popsán vývoj digitalizace vzdělávání a aktuální poznatky po zavedení distanční výuky. Pojmy distanční vzdělávání, online vzdělávání či distanční výuka nebo výuka na dálku jsou v této práci použity volně a neodkazují na žádné legislativní ukotvení. Pod uvedenými pojmy je myšlena výuka, která probíhá na dálku za pomoci online nástrojů.

3.5.1 Využití nových technologií ve vzdělávání

Technické vyučovací prostředky jsou v podstatě stejné prostředky, které využíváme v běžném životě, rozdíl je jen ve způsobu jejich využití a v cíli, kterého chceme za pomoci těchto pomůcek dosáhnout. Na našem území došlo od 90. let k rozsáhlému zapojení výpočetní technologie do procesu vzdělávání. Dříve se využívaly zejména počítače pro potřebu demonstrace grafickou formou za pomoci videa či animace a pro prezentaci učiva. S příchodem internetu se do popředí zájmu dostalo využívání informačních platforem a vyhledávání informací na internetu. Není už tedy vhodné spojovat tyto procesy pouze s klasickou výpočetní technikou jako je PC, laptop či notebook, ale i s novou kategorií této techniky, která představuje souhrn pevných či mobilních hardwarových a softwarových prostředků a internetu – tedy ICT nástroje. Mezi ICT nástroje tak můžeme zařadit interaktivní tabule, tablety, počítače apod., ale také výukové programy, výukové webové stránky, e-learningové portály, elektronické výukové materiály, elektronické knihy, online databáze, Wiki moduly, internet a další (Klement et al., 2017, s. 49-50).

Technologie ve výuce a ICT nástroje se dají využít mnohými způsoby, počínaje plánováním výuky a přípravy její podoby. Nabízejí zejména prostředek komunikace, která je pro vzdělávací proces klíčová. Učitel tak může pomoci

technologií komunikovat jak s žáky, tak s rodiči a žáci mohou komunikovat mezi sebou. Obsah, který spolu všichni účastníci komunikují, může být dostupný všem, je archivovatelný a učitel ho může využít k dalšímu zkvalitnění výuky. Do komunikace se mohou zapojit i třetí strany, například odborníci různých oborů, kteří se žáky mohou hovořit a být zapojeni do výuky. ICT technologie umožňují velkou interaktivitu, sdílení multimediálního obsahu a přesah z jiných institucí, z knihoven atd. Výuka tak není vázaná pouze na prostředí školy. Učitel si může elektronické vzdělávací materiály vytvářet a shromažďovat, pokud má dostupné technologické zázemí. Výhodou je, že takto připravený materiál lze snadno aktualizovat a přizpůsobovat potřebám výuky (Klement et al., 2017, s. 52).

Již v roce 2018 byl zveřejněn dokument Sdělení Komise Evropskému parlamentu o akčním plánu digitálního vzdělávání, kde je popisována nutnost podpory inovací a využívání digitálních technologií při vzdělávacím procesu. Jako Prioritu 1 zde Evropská Komise (2018, s. 5) uvádí Lepší využívání digitálních technologií ve výuce a učení. Hlavním prvkem je rovnost a zajištění přístupu a infrastruktury. Dle tohoto dokumentu digitální technologie skrývají obrovský, ale do určité míry nevyužitý potenciál pro zlepšení vzdělávacího procesu.

3.5.2 Strategie v ČR

Dle Klementa et al. (2017, s. 51) může učitel pomocí ICT nástrojů přizpůsobit výuku individuálním potřebám žáků a lépe pracovat s vybranými skupinami studentů. Díky ICT nástrojům mohou učitelé také žáky efektivně hodnotit a zadávat jim tímto způsobem testy, vytvářet dotazníky, ankety, interaktivní úlohy pro ověření znalostí či zjištění postojů. ICT nástroje tak umožňují vytvářet digitální pracovní prostředí, sloužící jak učitelům, tak žákům.

V České republice docházelo k rozšíření zapojení ICT technologií do výuky zejména od roku 2000, kdy byla schválena ucelená koncepce Ministerstva školství mládeže a tělovýchovy ČR a poháněna programem Internet do škol. Do roku 2010

tak bylo vybaveno bezmála 2000 základních škol ICT nástroji (Klement et al., 2017, s. 50). V současnosti je dle šetření výsledků PISA z roku 2018 (OECD, 2020, s. 118) přístup k internetu běžně rozšířený a využíváný ve většině vzdělávacích systémů. Překvapivě sociálně a ekonomicky znevýhodněné školy mají dle výsledků větší poměr dostupných počítačů na počet studentů než socioekonomicky zvyhodněné školy napříč zeměmi OECD. Ve 22 zemích a ekonomikách bylo na venkovských školách k dispozici více počítačů na jednoho studenta.

Dle dokumentu Národní plán rozvoje sítí s velmi vysokou kapacitou bylo v roce 2017 připojení škol k internetu hodnoceno jako nedostatečné. Kritická situace je především na základních školách, kdy byl podíl na využívání digitálních technologií menší než 10 %. Jako hlavní problém je popisováno především vybavení, neexistující strategie ICT, chybějící vnitřní síť a chybějící správce ICT. Z dat získaných v roce 2019 lze vyvodit mírné zlepšení situace ve školách (Ministerstvo průmyslu a obchodu, 2021, s. 21).

Důležitým faktorem je i připojení domácností k vysokorychlostnímu internetu ve venkovských oblastech. V celé ČR je podíl domácností, které jsou připojené k internetu nejvyšší v Praze (84 %) a nejnižší je v Ústeckém a Olomouckém kraji (74 %). Ústecký kraj také drží prvenství v počtu domácností, které používají internet pouze na mobilním telefonu a nevlastní osobní ani přenosný počítač či tablet (8 % domácností). Rozdíl v připojení domácností mezi městem a venkovem je 83 % vs. 79 %. Silnou korelaci lze také najít mezi přístupem domácností k internetu a výší příjmů dané domácnosti. Z pětiny domácností s nejnižšími příjmy má přístup k internetu pouze polovina z těchto domácností (Český statistický úřad, 2019, s. 15)

Dle analýzy společnosti Grant Thornton (2019, s. 122), kterou realizovala pro Ministerstvo průmyslu a obchodu, je více než 50 % domácností připojeno k internetu pomocí WiFi, což je pro mnohé obce jediný možný typ připojení. Důvodem je velmi dlouhá návratnost a složitá realizace výstavby optické sítě pro investory. Dále z analýzy vyplývá, že pokrytí optickou sítí je u obcí do 500 obyvatel velmi nízké. Stejně tak je tomu u obcí mezi 500 a 1000 obyvateli. Velmi důležitým faktorem

s ohledem na výše zmíněné je skutečnost, že většina obcí s počtem obyvatel do 3500 je závislá pouze na jednom provozovateli optické sítě.

Dle šetření PISA z roku 2018 (OECD, 2020, s. 118) je schopnost školy zlepšovat výuku pomocí digitálních technologií větší především v socioekonomicky zvyhodněných školách. Efektivní využívání digitálních technologií pro zlepšení výuky úzce souvisí s politikou a postupy školy. Nejběžnější postupy, jak školy integrují výuku pomocí ICT technologií, jsou dle šetření pravidelné diskuse mezi řediteli a učiteli o používání digitálních zařízení pro pedagogické účely, písemné školní vyhlášky a pokyny o používání digitálních zařízení a také specifický program pro přípravu studentů na odpovědné chování na internetu.

Česká školní inspekce (2021) shrnuje výsledky analýz v oblasti ICT a uvádí, že jejich využití nelze hodnotit jako pozitivní ani negativní ve vztahu ke studijním výsledkům žáků. Důležitými faktory, které využití ICT ovlivňují je i klima třídy a přizpůsobení výuky nejen učitelé, ale i socioekonomickému statusu žáků. Zlatou střední cestou by také mělo jít množství času, které žáci používáním technologií stráví. ICT nástroje ale mohou být vhodným doplňkem výuky.

V aktuálním dokumentu Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2030+ je v první strategické linii jedním z bodů Digitální vzdělávání. Zde je kladen důraz na to, aby žáci, kteří již dnes využívají digitální technologie ve velké míře, uměli tyto technologie správně, zodpovědně a samostatně využívat právě v kontextu vzdělávání (Fryč et al., 2020, s. 31–32).

3.5.3 Reakce na pandemii – potřeba distančního vzdělávání

Po nutnosti zavedení vyučování na dálku narostl především objem času, který učitelé trávili distanční výukou. Tato nová situace zvýšila potřebu komunikace s rodiči žáků, nároky na technickou vybavenost škol a změnu formy přímé výuky. To s sebou neslo i zvýšenou psychickou zátěž pro učitele. Je důležité zmínit, že někteří učitelé byli zároveň i v roli rodičů. Učitelé se museli vypořádat s organizováním

výuky v online prostředí i přes to, že pro většinu z nich to byla málo známá technologie. Více než polovina učitelů vidí jako problém zhoršenou motivaci žáků ke studiu a vyzdvihují nutnost vzbudit v žácích chuť se učit. Problémy s nefunkčním připojením, žáci, kteří se vyučování neúčastnili a objem přípravné práce byly hlavními tématy v začátcích pandemie COVID-19 (Bicanová, Gargulák a Prokop, 2021, s. 4).

Po nástupu pandemie vyšel ve vědeckém časopise Nature (Gewin, 2020, s. 295-296) článek, který je založen na reálných zkušenostech a popisuje nejen úspěšnou formu pojetí online výuky, ale i její nástrahy a náročnost. Článek obsahuje set doporučení pro vyučující, který se zabývá především přednášením na vysokoškolské úrovni. I přesto lze ale některé části aplikovat na nižší úrovně vzdělávání. Obsah doporučení se dá popsat v několika bodech:

- Nepoužívat pouze předem nahrané lekce bez interakce učitele.
- Strategické snížení vzdělávacích cílů – učitel musí určit několik konkrétních věcí, které chce, aby se studenti naučili, a na ty se zaměřit. To znamená redukci objemu učiva.
- Nespoléhat pouze na online video konference. Nelze zaručit kvalitu přenosu právě proto, že některé platformy používané k těmto účelům mohou být přetížené.
- Mezi studenty a učitelem by měla probíhat interakce a učitel by měl podněcovat studenty k zapojení a aktivitě. Je důležité vědět, co studenty skutečně zajímá a naslouchat jim. Důležitou součástí je proto i zpětná vazba.
- Podporovat a vůbec rozpoznat studenty, kteří mají potíže. Na toto je důležité se zaměřit, protože přechod na distanční výuku je obtížný pro všechny studenty, i ty nejlepší.

V ČR bude vláda v rámci Národního plánu obnovy, financovaného z evropského Nástroje pro oživení a odolnost, realizovat reformy a investice, které by v reakci na pandemii měli pomoci k tzv. Digitální transformaci. Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy ČR má na starost v rámci tohoto plánu část Inovace ve vzdělávání v kontextu digitalizace. Inovace ve vzdělávání si klade za cíl zvýšit digitální dovednosti žáků i učitelů. Samozřejmě záměry Národního plánu obnovy korespondují s dalšími strategiemi ČR, jako jsou Digitální Česko či Inovační strategie – Země budoucnosti. V Evropském měřítku ČR patřila 17. příčka z 27 členských států EU v rámci indexu digitální ekonomiky a společnosti. Cílem je v krátkém časovém horizontu (2021-2027) přispět ve školách k rozvoji digitálního vzdělávání. Jedním z důležitých kroků je zde revize rámcových vzdělávacích programů. Dalším zásadním krokem by mělo být zvýšení úrovně vybavení ve školách a možnost škol poskytovat mobilní digitální zařízení znevýhodněným žákům k vypůjčení, což pomůže snížit digitální propast. Posledním důležitým atributem je podpora zlepšení digitálních kompetencí učitelů, což je nutností pro to, aby vzdělávací proces mohl být inovován. K tomuto tématu Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy ČR připravuje webové stránky a vzdělávací materiály pro rozvoj informatického myšlení a digitálních kompetencí. Od roku 2022 bude ředitelům škol k dispozici metodická podpora na portálu Ministerstva školství mládeže a tělovýchovy ČR a bude vytvořena nová síť s názvem IT guru, která školám bude pomáhat s pořizováním vybavení a podporou při nastavení školních sítí (edu.cz, 2021).

3.5.4 Zkušenosti s distanční výukou

Již po začátku pandemie Česká školní inspekce vydala tematickou zprávu, ve které zveřejnila závěry a doporučení. V této zprávě jsou zmíněny velké rozdíly v pedagogickém řízení škol, přičemž to, jaké kompetence mají ředitelé škol v koordinaci distanční výuky, ve využití digitálních technologií a zajišťování komunikace a podpory pro pedagogy, je zásadním elementem tohoto procesu. Zároveň je uvedeno, že nezbytností distanční výuky byly prohloubeny rozdíly mezi

klady a zápory u jednotlivých krajů. Jako zásadní se ukázaly diference v řízení škol, v přístupech k distanční výuce a v podmínkách pro distanční výuku, které žáci škol mají v různých oblastech. Ve výzkumné zprávě byla zároveň posuzována vazba na vybrané charakteristiky škol, které mimo jiné zahrnují typ obce, ve které je škola lokalizována. V případě prvního a druhého stupně základních škol bylo zjištěno, že větší kvalitu prostředí pro realizování distanční výuky vykazují neveřejné školy, školy nacházející se v oblastech s lepšími socioekonomickými charakteristikami a školy nacházející se v suburbánních obcích. Díky tomuto zjištění je předpokladem, že školy charakteristické socioekonomickým zvýhodněním mohou mít problémy se zajištěním distanční výuky (Pavlas et al., 2020, s. 41-42).

Jako jeden z hlavních problémů v průběhu distanční výuky byla identifikována neúčast žáků na distanční výuce. MŠMT (2021, s. 18) ve zprávě z mimořádného šetření k distanční výuce uvedlo, že účast žáků na distanční výuce nebyla přímo ovlivněna velikostí základní školy (měřenou počtem žáků). Nicméně dále uvádí, že nejvyšší neúčast byla na základních školách, které se počtem žáků pohybují mezi 100 a 500 žáky. Tato velikostní kategorie škol odpovídá v této diplomové práci zkoumaným venkovským školám. Jako důvody neúčasti na výuce popisované ve zprávě jsou uvedeny absence připojení k internetu, absence či nedostatek koncového zařízení a jiné důvody (zejména neochota rodičů/žáků). Obecně u všech velikostí základních škol byla jako nejčastější důvod absence vyhodnocena neochota rodičů/žáků. Důležitým zjištěním je, že důvod absence připojení k internetu klesá s velikostí školy, což pravděpodobně souvisí s velikostí obce. Chybějící koncové zařízení či nedostatek koncových zařízení byl nejčastějším důvodem u škol do 50 žáků. U této velikostní kategorie škol byl výskyt tohoto důvodu dvojnásobný, než u ostatních kategorií škol (MŠMT, 2021, s. 19).

3.5.5 Digitální kompetence na základních školách

Role ICT koordinátora je při digitalizaci výuky naprosto klíčová. Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy ČR v reakci na situaci související s pandemií a

prudký rozvoj digitalizace vzdělávání vydalo v červnu roku 2020 nový standart studia pro ICT metodiky. Nutno dodat, že se tento standart měnil po 15 letech. Pro hlubší pochopení hlavních činností je důležité uvést, že ICT metodik je to samé jako ICT koordinátor. Někdy je ale mylně za ICT metodika nebo ICT koordinátora považován správce ICT. V prostředí českých základních škol se ale náplně těchto dvou pozic často prolínají. Je to dáno velkou různorodostí českých škol, ať už v jejich velikostech či v lokalitách, ve kterých se nacházejí. Tato různorodost neumožňuje jasně vymezit potřebnou pracovní náplň a činnosti ICT koordinátora. V prostředí venkovských škol tyto činnosti ve většině případů zastává jedna osoba a jsou závislé na místních podmínkách. To ale není překvapením. Česká školní inspekce (ČŠI) ve zprávě z roku 2017, která se věnovala digitálním technologiím, označila situaci ve správě digitálních infrastruktury škol za kritickou. Dle ČŠI velké množství škol běžně spravuje svoji digitální infrastrukturu svépomocí, často tuto činnost zastává učitel ICT, ředitel školy nebo právě ICT metodik. Vlastního ICT správce má pouze 5,2 % základních škol do 150 žáků a 15,8 % základních škol nad 150 žáků (Neumajer, 2021, s. 24).

V průběhu roku 2020 došlo ke značnému zvýšení digitálních kompetencí učitelů, kde k nejvýraznějšímu pokroku došlo právě v používání digitálních technologií při distančním vzdělávání. Kvalita digitálních kompetencí učitelů byla v začátcích distančního vzdělávání velmi špatně hodnotitelná, protože teprve při realizaci online výuky bylo zřejmé, jak velké nároky jsou na učitele v této oblasti kladeny. Ředitelé škol tedy hodnotili tento posun na svých školách pomocí škály od 1 do 9. Kromě malé skupiny, kterou byli učitelé prvního stupně ZŠ, kteří doposud digitální technologie spíše nevyužívali, mezi školami panoval shodný názor. 60 % ředitelů hodnotilo posun jako výraznější k lepší úrovni a 30 % ředitelů považovalo posun za velmi výrazné zlepšení (Pavlas et al., 2021, s. 27)

4 Vlastní práce

Praktická část práce je věnována interpretaci dat získaných z rozhovorů s dotazovanými. Tato část práce je členěna dle témat, která z rozhovorů vzešla jako zásadní pro výuku na dálku a přechod do online prostředí.

4.1 Digitální technologie ve školách

Z analýzy rozhovorů vyplynulo, že důležitým prvkem pro zvládnutí distanční výuky bylo to, jakým způsobem byly digitální technologie ve školách využívány před pandemií a jakým způsobem přistoupili hlavní aktéři procesu k využití těchto technologií při zavedení výuky na dálku. Na tom mělo podíl několik faktorů, které jsou podrobně rozepsány v následujících kapitolách.

4.1.1 Vybavenost škol

Vybavenost škol a začlenění digitálních nástrojů do vzdělávacího procesu před příchodem pandemie byla kritickým bodem pro zvládnutí přechodu na distanční výuku. Z odpovědí dotazovaných lze vyvodit, že úroveň vybavenosti škol se lišila především dle toho, jak škola (vedení školy) přistupovala k využití ICT nástrojů při výuce. Je zřejmé, že u dotazovaných, v jejichž školách je objektivně vybavení na vyšší úrovni oproti ostatním dotazovaným, bylo pořizování ICT vybavení jasně identifikováno jako iniciativa vedení školy, nikoli jednotlivců z řad učitelů a na základě jejich požadavků.

Na všech zkoumaných školách někteří učitelé preferovali užívání soukromého telefonního čísla, e-mailové adresy či facebookového profilu, ať už byla úroveň vybavenosti dané školy nízká či vyšší. Motivace učitelů k použití soukromých komunikačních kanálů je dále věnována samostatná kapitola.

Všichni dotazovaní zmiňují alespoň jednoduché technické vybavení, za které lze považovat minimálně jeden projektor a jedna interaktivní tabule. Za druhou stranu spektra, tj. nejlepší úroveň ICT vybavení, která byla zmíněna v rozhovorech, by se dalo považovat užití robotických učebních pomůcek (ozoboti, beeboti atp.). Tyto pomůcky i sami dotazovaní, kteří s nimi pracují považují za nadstandardní vybavení. Internetové připojení ve školách všichni dotazovaní popsali jako dostačující před pandemií, zároveň ale většina z nich zmínila, že internetové připojení kvůli přechodu na distanční vzdělávání bylo nutno modernizovat.

„Tak vybavení nebylo nic moc, tak se to moc nepoužívalo. Kdyby škola chtěla něco pořizovat, tak by to pro výuku asi smysl mělo, pro moje předměty určitě“
(Martina).

Rozhodujícím faktorem, který se významně podílel na plynulosti přechodu na distanční výuku bylo to, zda škola již před pandemií disponovala školní sítí, případně ICT nástroji či digitálními platformami, které umožňují mimo jiné i zprostředkovat online výuku. I přes to, že někteří účastníci rozhovorů popisují vybavení jako skromné, tak z následného popisu vyplývá, že pokud byly digitální nástroje umožňující online komunikaci zavedeny již před pandemií, díky jejich existenci byl přechod na distanční výuku jednodušší. Naproti tomu školy s minimálním vybavením digitálními nástroji po příchodu distanční výuky tápaly a ve snaze o nepřerušeni výuky byl přechod na online výuku značně ztížen a prodloužen. Zde lze dotazované rozdělit do dvou skupin – ti, kteří nástroje, jejichž prostřednictvím bylo možné realizovat výuku online měli již před pandemií a ti, kteří tyto nástroje neměli a museli v rychlosti hledat cesty, jakým způsobem online výuku vůbec uskutečnit. Zajímavým výstupem z rozhovorů je, že školy, které by se daly zařadit do první skupiny, měly zaveden balík služeb Office 365, který v sobě obsahuje platformu MS Teams, umožňující online komunikaci. Dotazovaní z těchto škol shodně popsali, že nástroje Office 365 byly využívány převážně pro výuku informatiky. Za zmínku stojí, že někteří dotazovaní uvádí, že již před pandemií měla škola vytvořenou školní síť, včetně uživatelských účtů pro žáky i učitele, kterou do určité míry všichni využívali.

„Office 365 jsme měli zavedený a ty Teamsy v nich, ale v podstatě jsme s nima nepracovali a v momentě, kdy přišla pandemie, tak jsme na ně všichni docela rychle přešli. Díky tomu, že jsme to už měli zavedený, i děti znaly svoje hesla, tak jsme na to najeli rovnou“ (Johana).

Dotazovaní z druhé skupiny, tzn. ti, kteří řešení pro online výuku hledali až po uzavření škol, shodně popsali zavedení Google Workspace prostředí. Z rozhovorů lze také sledovat váhání škol, které nástroje umožňující online výuku neměly implementované v začátcích pandemie. Několik dotazovaných popsalo, že výběr a vůbec orientace v tom, jaké ICT nástroje pro vzdálené spojení s žáky používat, byl ponechán čistě na nich. Toto váhání dotazovaní popisovali jako situaci, kdy *„nikdo nevěděl, jak dlouho to bude trvat“*. Nevnímají to tudíž negativně. Pouze jeden z dotazovaných uvedl, že toto řešení přetrvává a stalo se běžně užívanou praxí. Tito učitelé používali volně dostupné komunikační platformy, především Webex, Skype.

„Bylo to nechaný na nás individuálně, snažili jsme se najít takový ty nejjednodušší nástroje, jako jsou messengery, emaily a podobně“ (Viktor).

Vybavení učitelů vlastními notebooky se napříč spektrem dotazovaných různí. Zda měl učitel přidělen pracovní notebook nebylo podmínkou toho, jestli a jak se škole podaří zvládnout přechod na distanční výuku – tudíž spíše záleželo na komplexním vybavení školy (školní síť, programy pro komunikaci). Dá se říci, že školy, které byly komplexně vybaveny a měly zavedenou školní síť, vlastním notebookem učitele vybavily až později. Učitelé v těchto případech využívali tablety, či soukromá zařízení, případně své hodiny streamovali přímo ze školy. Absenci přiděleného zařízení dotazovaní, kteří měli k dispozici komplexní ICT nástroje pro online výuku nepovažovali za překážku.

4.1.2 ICT koordinátor

Z rozhovorů vyplynulo, že roli ICT koordinátora nebo ICT metodika lze považovat za klíčovou právě při přechodu na distanční výuku. Dle názorů dotazovaných byl již před pandemií ICT koordinátor osoba, která měla v rukou správu digitálních nástrojů a kanálů, kterými škola disponovala. To potvrzuje i definice této pozice uvedená v teoretické části práce. Jako hlavní činnosti, které byli v jeho gesci před pandemií, nejčastěji dotazovaní uváděli správu školní sítě. Dotazovaní, kteří sami jsou ICT koordinátory, škálu činností popisovali poněkud pestřeji. Náplní jejich práce bylo nejenom zajišťování funkčnosti a správa školní sítě, ale i školení kolegů při procesu zavádění ICT nástrojů do výuky, výběr a nákup těchto nástrojů, jejich aktualizace a vytváření plánu pro využití ICT nástrojů tak, aby byly využity efektivně a v souladu se školním vzdělávacím programem. Při přechodu na distanční výuku záleželo mimo jiné na tom, jakým technickým vybavením a vybavením ICT nástroji škola disponovala, nicméně ICT koordinátor byl kontaktní osobou, která byla klíčová pro organizaci a vůbec umožnění distanční výuky. Právě při začátku pandemie byla zřejmá důležitost práce ICT koordinátora, kterou odváděl před přechodem na distanční výuku.

Mezi dotazovanými se na jedné straně objevili ředitelé či učitelé, kteří sami zastávají pozici ICT koordinátora, případně je taková pozice na jejich škole zavedena. U těchto škol lze dle odpovědí přechod na distanční výuku označit jako jednodušší než u škol, ve kterých ICT koordinátor chyběl. Dalo by se říci, že školy z této skupiny měly většinou již před pandemií zavedenou školní síť, ve které byly založeny školní účty učitelů, nebo žáků, případně účty obou skupin. V jednom případě, kdy ale dotazovaný (Marie) byl zároveň ICT koordinátorem a ředitelem školy, tento předpoklad chyběl a chyběla tak i příprava na přechod na distanční výuku. I přes to lze v tomto případě přechod na distanční výuku považovat za úspěšný, protože z pozice ICT metodika zde došlo dle popisu ke koordinovanému a jasnému postupu a nedošlo k roztržitému postupu a k používání různých ICT nástrojů v rámci jedné školy, tak jako u škol, kde ICT koordinátor chyběl.

„Bylo jasné, že to nebude na chvíli, tak jsem sama začala s Google Workspace a na zkoušku jsem tam založila třídu. Rodiče jsem pověřila, aby dětem založili účty na Gmailu a nejdřív jsme si to vyzkoušeli nanečisto a pak jsme to normálně používali. Já jsem potom uspořádala školení pro učitele, kde jsem jim to vysvětlila“ (Anežka).

Na druhé straně byli mezi dotazovanými učitelé, v jejichž škole se nikdo takový jako ICT koordinátor nenacházel. Z odpovědí na otázky je zřejmé, že pokud tato funkce ve škole chybí, bylo využití digitálních nástrojů k výuce obtížnější. Tito učitelé samozřejmě popsali, že cítili mnohem větší zátěž s ohledem na organizaci výuky, ale i výběr ICT nástrojů, prostřednictvím kterých realizovali online výuku. Následnou pomoc a informace, které dle ostatních dotazovaných učitelům poskytoval ICT koordinátor, získávali od kolegů, případně na sociálních sítích.

„Všichni jsme dostali notebook, kdo ho ještě neměl, abysme mohli s dětma komunikovat, ale co používat, bylo čistě na nás. Někdo používal Skype, někdo jenom nahrával videa. Co máme používat přesně nám nikdo neřekl, zjišťoval jsem si to hlavně u kolegů i z jiných škol, co je nejlepší“ (Jan).

Dle profilu dotazovaných, kteří s ICT koordinátorem na své škole nemají zkušenost, lze přikládat význam i tomu, že tyto školy jsou menší, nedisponují velkou technickou vybaveností a již před pandemií pro ně digitalizace vzdělávání a využití digitálních technologií nebyla prioritou. Na druhou stranu lze říci, že odborná metodická pomoc a vedení při zavádění digitálních technologií do výuky zásadně ovlivnila plynulost a návaznost na prezenční výuku.

4.1.3 Školení a odborná pomoc

Školení pro učitele, případně jiná odborná pomoc se zavedením ICT nástrojů do výuky přímo pro školy se při zavedení distanční výuky ukázala jako nezbytná pro implementaci digitálních technologií do výuky. V tomto lze spatřit dvě roviny. Školy disponující zavedenou školní sítí, která obsahovala účty žáků i učitelů a umožňovala

vzdálenou komunikaci mezi nimi, měly dostatečné kapacity a interní vědomosti k tomu, aby učitelé byli interně proškoleni, jak realizovat online výuku pomocí nástrojů, kterými škola disponovala. Toto školení ve všech případech bylo v režii ICT koordinátora. Ve dvou případech škola takové nástroje neměla, ale disponovala ICT koordinátorem. Jeho úkolem bylo zajistit pořízení takových nástrojů. V těchto případech se ICT koordinátor obrátil na organizaci Česko.Digital, což je organizace sdružující dobrovolníky, která v začátcích pandemie nabízela pomoc školám při zavedení online výuky. Jedním dotazovaným byla paní Marie, která je zároveň i ICT koordinátorem a po zavedení nástrojů umožňující online výuku s pomocí organizace Česko.Digital sama dále školila kolegy ve své škole.

„Vyzkoušela jsem si to Google Workspace nanečisto, potom jsme si někde našla, že nabízejí pomoc ty Česko.Digital myslím, že se to jmenovalo, tak ten pán přijel, všechno mi tady ukázal a pomohl mi to nastavit a implementovat do bakalářů a já jsem potom uspořádala školení pro učitele, kde jsem jim to vysvětlila a pak když s tím pracovali, tak se na mě mohli kdykoliv obracet“ (Marie).

Jako další rovinu lze vidět školy, které nedisponovaly dostatečnou technickou vybaveností a po začátku pandemie u nich nebyly jasné snahy ze strany vedení unifikovat organizaci distanční výuky. Z odpovědí je zřejmé, že nebyla organizována interní školení ve škole, ale nedošlo ani k čerpání pomoci z externích zdrojů. Toto jsou případy, kdy učitelé byli odkázáni sami na sebe a každý z dotazovaných popisoval, že výuku se snažil zajistit, jak nejlépe dokázal. Jeden z dotazovaných popsal, že využil nabízenou pomoc od rodičů svých žáků, což je jistý druh externí pomoci, pouze bez zapojení školy jako zprostředkovatele.

„Nevěděla jsem co používat. Až mi jeden IT tatínek ukázal Webex a pomáhal mi s tím, jinak jsme žádné školení neměli. Vedení se k tomu nijak nepostavilo, tak jsme to museli ziniciovat sami“ (Magdalena).

Někteří dotazovaní dále popisovali školení externích firem, která byla organizována školou spíše ve druhé vlně pandemie. Tato školení sami dotazovaní považovali za „nadstavbu“ již zavedené a funkční distanční výuky a měla sloužit

spíše k rozšíření obzorů učitelů a tím ke zkvalitnění výuky. I přes to, že tato školení sami dotazovaní popsali jako něco navíc, dalo by se říci, že pro distanční výuku a její kvalitu to bylo stěžejní. Jako jeden z hlavních problémů při průběhu výuky na dálku totiž dotazovaní popisovali monotónnost, nedostatek motivace žáků a jejich malé zapojení do výuky, s čím použití nových metod, programů a technologií mohlo výrazně pomoci.

„Při první vlně jsme měli spíš takový školení po telefonu, ICT koordinátor nám dělal podporu. Ve druhé vlně to byl obrovský posun hlavně díky tomu, že jsme šli na školení na výukové aplikace. To byl obrovský skok, naučila jsem se díky tomu pracovat s těmi programy a daly se nasdílet učebnice přes aplikace, bylo to víc interaktivní, a i pro mě to začalo dávat víc smysl“ (Johana).

Zajímavé je, že proškolení žáků pro použití ICT nástrojů v distanční výuce nikdo z dotazovaných nezmínil, respektive předpokládali, že toto znají z hodin ICT. Z rozhovorů ale vyplynulo, že poskytovat žákům technickou podporu při použití těchto nástrojů museli sami učitelé přímo v hodinách, což dle dotazovaných bylo velice časově náročné, a navíc ve většině případů k vyřešení problému stejně nedošlo.

Z reakcí dotazovaných tedy vyplývá, že těm, kterým se dostalo podpory ve formě školení, se po zavedení distanční výuky pracovalo lépe, což pozitivně ovlivnilo kvalitu výuky. Jasně určení vhodných digitálních nástrojů a školení pro práci s nimi umožnilo učitelům být těmi, kteří mohou dál předávat podporu žákům a naplno využít potenciál používaných nástrojů a aplikací.

4.2 Faktory na straně učitele

Faktory ovlivňující přechod na distanční výuku ze strany učitele lze považovat za velmi důležité, protože učitel se v počátcích přechodu na online výuku stal aktérem, který nesl tíhu této změny sám a vzhledem k povaze této změny by se dalo říci, že tato změna byla pro některé učitele životní. Rozhodující jistě byla zkušenost s používáním ICT nástrojů, stejně jako různý přístup dotazovaných k používání digitálních technologií ve školním prostředí i mimo něj.

4.2.1 Zkušenosti s digitálními technologiemi

Zkušenost učitelů s využitím digitálních technologií před pandemií je jedním z faktorů, na kterém závisel následný přístup učitele k používání digitálních nástrojů při distanční výuce. Dotazovaní popisovali různé zkušenosti s ICT technologiemi ve školním prostředí. Z názorů některých dotazovaných jsou znatelné tendence školy k digitalizaci výuky již před pandemií a zároveň díky tomu lze najít učitele, kteří v používání ICT nástrojů vidí příležitost. Z dotazovaných mezi ně patřili především učitelé ICT, případně ICT koordinátoři a ředitelé. Obecně lze ale říci, že zkušenost s ICT nástroji ve výuce na venkovských školách záleží na přístupu k vybavování školy. Z výše uvedeného je zřejmé, že učitelé, kteří vyučují jiné předměty než ICT, spíše nenacházeli ve využití digitálních nástrojů ve výuce před příchodem distančního vzdělávání přínos. Dotazovaný Jan například zmiňuje užití digitálních technologií spíše jako zpestření, které mělo sloužit k oživení výuky.

„Snažil jsem se to používat, ale nestavěl jsem na tom hodiny. Používal jsem spíš projektor, když jsem měl připravenou nějakou prezentaci. Občas jsem je bral do počítačové učebny, kde jsem jim vymýšlel různé aktivity a soutěže třeba ve dvojicích. Měli to ale jako výjimečně, občas si o to i sami žáci řekli“ (Jan).

Digitální gramotnost učitelů spolu s metodickým vedením učitelů před pandemií byla ve školách dotazovaných spíše upozadována. To odpovídá dosavadním zjištěním popisovaným v teoretické části této práce. Učitelé se spíše

vyhýbali použití ICT nástrojů ve výuce, pokud neměli dostatečnou podporu a metodické vedení. V některých případech lze v tomto ohledu vliv pandemie považovat za pozitivní. Učitelé dokázali vybočit ze zaběhlého stereotypu, což dle odpovědí dotazovaných často pro mnohé z nich představovalo značné omezení při individuálním snažení o modernizaci a inovaci vyučovacího procesu.

4.2.2 Osobnost učitele a motivace k použití technologií

Osobnost učitele, jeho vztah k moderním technologiím a motivace k používání těchto technologií ve výuce jsou zásadními prvky toho, jak distanční výuka probíhala. Dle rozhovorů lze předpokládat, že někteří učitelé uchopili pandemii jako příležitost pro rozvoj svých schopností a byli motivováni k dalšímu vzdělávání se. A právě díky tomu mohla být koncepce stávajícího vzdělávání modernizována. Mezi faktory, na kterých záviselo, jakým způsobem učitel přistupoval k využití ICT nástrojů ve výuce jednoznačně můžeme zahrnout aprobaci učitele, respektive to, jaké předměty vyučuje. Tento jev lze sledovat zejména z odpovědí dotazovaných Viktora a Jana. Oba tito dotazovaní vyučují mimo jiné i tělesnou výchovu. Oba dotazovaní sice popsali přínos ICT nástrojů ve vzdělávání, nicméně z jejich odpovědí byl zřejmý mírně odmítavý a zdrženlivý postoj k používání těchto nástrojů jako běžné součásti výuky, kvůli obavám o zanedbání pravidelného pohybu žáků. Z rozhovorů vyplývá, že negativní vztah k digitálním technologiím ve výuce mohl být zčásti změněn díky prožitě zkušenosti. Následně totiž jako pozitiva oba účastníci vyjmenovali ulehčení komunikace s žáky i s rodiči, zlepšení počítačové gramotnosti žáků a interaktivitu výuky.

„Tak nevýhoda jedna velká je, tak jako obecně, že jsme ukázali dětem, že můžou studovat z postele defacto, že nemusej nikam chodit. Takže to je podle mě velký negativum, i když právě kvůli tomu, že jsem tělocvikář, tak se mi tohle moc nelíbí“ (Viktor).

Někteří dotazovaní vidí ve využití ICT nástrojů zjednodušení jejich práce. Jedna z dotazovaných například subjektivně vnímala překážky spojené s jejím věkem a pocitem vlastní nedostatečné předchozí praxe. Díky komunikaci v online prostředí se cítila jistější ve své pozici třídního učitele.

„Já jsem teďka vlastně první rok třídní učitel, takže jsem možná z kraje byla nervózní v komunikaci s těmi rodiči, protože jsem mladší než oni, tak jsem byla taková z toho nesvá. Takže když ten kontakt byl osobní, tak jsem možná byla víc nervózní, než když to potom bylo online. Takže v tomhle mi to dost pomohlo“ (Anežka).

Věk učitele nehrál při online výuce tak velkou roli, jak by se mohlo zdát. Analýza odpovědí dotazovaných ukázala, že pozitivní pohled na použití digitálních technologií měli spíše učitelé, kteří byli starší mezi dotazovanými. Dle věkového složení výzkumného vzorku, lze říci, že ICT nástroje jako příležitost viděli učitelé ve věku 40 let a starší. Toto by se dalo přisuzovat jednak rozdílům ve vyučovaných předmětech, ale také délce praxe. Lze předpokládat, že zkušenější učitelé mohou být spíše prozíravější a vidět možnosti zjednodušení jejich práce, které použití ICT nástrojů může přinést. Za takovou práci považují například určitou část administrativních činností, které dokáže digitalizace zjednodušit.

Dotazovaní, kteří neviděli ICT nástroje jako příležitost popsali sice zapojení ICT nástrojů do distanční výuky jako zábavné a tyto nástroje jako užitečné, nicméně mají pocit, že využití těchto nástrojů není udržitelné v dalším procesu vzdělávání a přínosné do stejné míry, jako když se žáci účastní prezenční výuky. To jistě může souviset s několika faktory. Jedním z nich je nedostatečná podpora vedení školy v zajištění jasného postupu při přechodu na distanční výuku. V tomto případě, kdy je učitel odkázán pouze na svoje vlastní vědomosti a schopnosti v situaci jako byl začátek pandemie je jasné, že jeho motivace k dalšímu využívání ICT nástrojů není dostatečně silná. Digitální technologie byly v tomto případě považovány pouze za nástroj sloužící pro online výuku, což má za příčinu právě slabá podpora školy pro používání digitálních technologií do budoucnosti. Další účastníci viděli pandemii a

nutnost distančního vzdělávání spíše jako příležitost a zmiňovali, i přes počáteční náročnost, zejména přínosy ICT technologií do vzdělávacího procesu.

„Tak v osobním životě to otevřelo spoustu možností, že jde online spoustu věcí. My s tím bojujeme dlouho, chtěli jsme jako zavýst systém, něco jako bakaláře, ale zatím se to moc nepovedlo, to by nám určitě pomohlo. Co používám denně, tak je projektor. Co zůstalo, a můžeme to dál používat, jsou třeba ty interaktivní učebnice a další interaktivní nástroje a aplikace. To vzniklo při pandemii, zvykli jsme si na to a to používáme“ (Jan).

4.3 Přístup vedení školy

Přístup školy jako instituce a podpora zavedení digitálních nástrojů byla a stále je významným faktorem, který ovlivňuje kvalitu výuky. Úspěšné zvládnutí přechodu na distanční výuku je v tomto ohledu závislé na vybavení školy, ale i na motivaci a možnostech školy vhodné vybavení pořízovat. Z analýzy odpovědí dotazovaných je zřejmé, že přístup vedení škol se značně různil a byl z velké části ovlivněn vnímáním závažnosti situace jednotlivými aktéry.

4.3.1 Osobnost ředitele

Ředitelé škol byli po nástupu pandemie postaveni do nelehké pozice. Záleželo především na ředitelích, aby vhodně posoudili situaci a dali pokyn svým podřízeným, jakým způsobem mají dále pracovat. Z rozhovorů je zřejmé, že každý toto uchopil jinak. V některých případech byla z odpovědí zřetelná rozhodnost a iniciativa ředitele co nejrychleji umožnit plynulé pokračování vzdělávání.

„No tak já myslím, že kdo se pídil, což já jsem se teda pídila fakt hodně, protože my jsme to online vysílání začali už za tejdén, od vyhlášení toho zavření škol, tak se mu to povedlo. Musela jsem tomu věnovat spoustu času a pak byly překážky, že některý kolegyně, jim to trvalo trošku dýl, takže ty potřebovaly podporu. Vlastně když to začalo, tak jako každá škola jsme si říkali, že jim dáme nějaký úkoly a oni to vyplněj. A když to vypadalo, že to teda nebude dobrý, tak jsem začla pátrat“ (Marie).

U dotazovaných, kteří zmiňovali menší podporu vedení, lze sledovat slabou motivaci ředitele k řešení situace téměř po celou dobu průběhu distanční výuky. Dle výpovědí dotazovaných za to mohl především předpoklad vedení, že situace a celá distanční výuka nebude trvat dlouhou dobu. V další vlnách pandemie tento předpoklad již nebyl relevantní, ale díky tomu, že učitelé si již sami dokázali zorganizovat a nastavit distanční výuku jako funkční celek, ředitelé nechtěli narušovat zavedené postupy.

„My jsme dostali pokyn akorát zadávat osnovu na web a podle toho děti pracovaly. Ale pak když už se vědělo, že to nebude tak krátký, tak to vzešlo spíš jako od rodičů. Paní ředitelka do toho vůbec nechtěla jít, do zařizování nějakých programů, protože přesně všichni jsme měli akorát svoje notebooky a nějak jsme se do toho teda ziniciovaly samy jako učitelky a začly jsme na svejch notebookích využívat tyhle tři aplikace, každá jinou, jakou nám vlastně poradili ty rodiče. A až když jsme to pak řekly vedení, tak uznala, že jako jo, ale že to furt nechává čistě na nás“ (Magdalena).

Ostatní dotazovaní poukazovali spíše na proaktivní přístup ředitele školy a důraz na práci s digitálními technologiemi již před pandemií. Dotazovaní zmiňovali, že ředitel školy jim v tomto ohledu dokázal jasně vysvětlit výhody, které používání určitých ICT nástrojů přinese. Popisovány byly především nástroje pro sdílení výukových materiálů na společná úložiště, případně zřízení školní sítě tak, aby každý učitel mohl přes svůj účet přistupovat k zařízením v různých třídách či k tiskárnám.

„Vlastně jsme byli spíš nabádaný to využívat i když nebyla taková potřeba. Ona paní ředitelka je na tohle taková hodně nastavená, proaktivní. Vždycky nás tlačila, ať to využíváme a ukládáme třeba materiály na Google disk. Takže pak jsme neměli nějaký zásadní problém“ (Johana)

4.3.2 Přístup k vybavování školy

Vybavení školy moderními technologiemi a vůbec přístup k pořizování moderního vybavení pro výuku je něco, co zásadně pomohlo školám při zvládnutí pandemie na straně jedné, ale na druhé straně nedostatečné vybavení výrazně ztížilo přesun výuky do online prostředí. Na venkovských školách je vybavování a vůbec přístup k moderním technologiím značně ztížen, protože venkovské školy se většinou nacházejí v oblastech s horšími socioekonomickými charakteristikami. Pak samozřejmě závisí na vedení školy, jakou důležitost přikládalo zavedení moderních technologií a jejich budoucnosti ve vzdělávání. Z analýzy rozhovorů je zřetelně

vidět, že přístupy ředitelů se značně různí. Od každého účastníka rozhovoru ale zaznělo, že vybavení nebylo dostačující.

„Vybavení jsme neměli nikdy nic moc, vždycky co se tak dalo. Rozhodně jsme to nikdo, včetně paní ředitelky, nepovažovali za prioritu, když to tak řeknu. Tam vlastně tady k tomu nikdo ani moc vlastně netíhmul. Ta škola nebyla vybavená vůbec, měla nějaký dvacetiletý notebooky. Paní ředitelka ani neměla moc zájem a bylo to vlastně spíš na nás. Spíš jsme pak vlastně školily paní ředitelku, protože ona do toho moc nechtěla jít“ (Magdalena).

4.4 Faktory na straně žáka

Žáci byli po nástupu pandemie stejně jako učitelé postaveni před nelehkou úlohou. Distanční výuka je na dlouhou dobu odloučila od spolužáků a od vzdělávacího procesu takového, jaký doposud znali. Žáci proto byli těmi, jejichž přístup do značné míry rozhodoval o zvládnutí distanční výuky.

4.4.1 Technické vybavení

Jako hlavní problém na straně žáků a jako největší překážka při přechodu na distanční výuku bylo všemi respondenty jednoznačně identifikováno chybějící internetové připojení a technické vybavení žáků. Ačkoli dle dostupných výzkumů je toto považováno za minoritní problém na úrovni České republiky, zdá se, že na venkovských školách to lze považovat za jeden z rozhodujících faktorů úspěšně zvládnuté distanční výuky. Dotazovaní to zmiňují jako hlavní problém právě z toho důvodu, že chybějícím internetovým připojením byla narušena kontinuita výuky v již tak obtížných podmínkách. Ruku v ruce s tím jde chybějící ICT vybavení v rodinách, jehož absence opět významně zasáhla do přechodu na distanční výuku. Spolu s nedostatečným technickým vybavením některých venkovských škol nastala obtížně řešitelná situace. Někteří žáci a jejich rodiče si dokonce představovali, že úspěšně zvládnout distanční výuku a nabýt stejné zkušenosti jako při prezenční výuce lze pouze pomocí mobilního telefonu.

„Někteří si mysleli, že jim bude stačit jenom mobil, což teda fakt nejde, takže jsme rozpučovali, co se dalo“ (Marie).

Na to samozřejmě navazuje nutnost zabezpečit vybavení nejenom pro učitele, ale i pro žáky, aby se mohli účastnit výuky. Zajistit vybavení pro žáky školy v omezené míře zvládaly a s postupem času se dle názorů dotazovaných toto v jejich školách podařilo zabezpečit. Zde opět hrají roli specifika venkovských oblastí, v nichž stále ještě není dostatečně rychlé připojení k internetu, které je potřebné pro uskutečnění online video přenosů. Každý respondent se tak musel nějakým

způsobem postarat o několik žáků, u kterých se problém s připojením vyskytl. I přes to, že chybějící připojení k internetu či jeho nedostatečná kvalita lze považovat za minoritní problém, který postihoval při distanční výuce spíše jednotlivce, z pohledu dotazovaných učitelů to byl problém hlavní, převážně z toho důvodu, že tím byla výrazně narušena kontinuita výuky.

„Třeba do dneška jeden kluk, oni bydlej dost na samotě, má tak špatný připojení, že nemůže mluvit, neslyšíme ho, takže píše do chatu“ (Renata).

Nedostatek ICT vybavení pro distanční výuku způsobil to, že se někteří žáci, byť by rádi, nemohli do výuky zapojit. Všichni dotazovaní popsali nutnost vymyšlení náhradního řešení, které na počátku pandemie využívalo více žáků. Tím, jak se distanční výuka stávala součástí běžného vzdělávání se počet žáků využívající náhradní řešení snižoval. Jako náhradu dotazovaní nejčastěji uváděli předávání úkolů před budovou školy, případně zasílání úkolů přes jiné informační kanály jako je e-mail či whatsapp.

4.4.2 Zkušenost s ICT nástroji

„No tak vždycky, když třeba přijdou v tý čtvrtý třídě na tu informatiku a říkaj já s tím počítačem jako umím, tak zjistíte, že uměj akorát tak hrát hry a neuměj to ani zapnout vypnout, že jim to pustí maminka a vypne jim to tatínek. Takže v podstatě to moc neuměli“ (Marie).

Předchozí zkušenost žáků základních škol s používáním ICT nástrojů ve výuce před přechodem na distanční vzdělávání významně ovlivnila jejich následné zapojení do výuky, při které byly tyto technologie využívány. Všichni dotazovaní se shodli na tom, že kritickým bodem byla digitální gramotnost žáků, především jedna z jejích složek – počítačová gramotnost. Úroveň digitální gramotnosti žáků byla také ovlivněna dosavadní výukou informatiky, kterou někteří dotazovaní zmiňovali jako nedostatečnou. Ačkoli samotní žáci dle dotazovaných učitelů popisovali svoje počítačové dovednosti jako dobré, ukázalo se, že to byla jedna z hlavních překážek

při distanční výuce. Chybějící technické vybavení žáků i slabé vybavení škol zapříčinilo nedostatečné digitální dovednosti a prohloubilo špatnou orientaci žáků ve studiu. Pokud byly naopak školy kvalitně vybavené, záleželo i na četnosti využití ICT technologií a jejich dostatečné začlenění do výuky tak, aby žáci získali jistotu v jejich používání. Stěžejní je také, jakým způsobem byli žáci zvyklí využívat digitální technologie v domácím prostředí, jaké nástroje využívali a k jakému účelu je využívali. Většina dotazovaných zmiňuje, že představy žáků o možnostech využití ICT nástrojů byly v době před pandemií zkreslené, respektive využití ICT nástrojů pro ně byl pouze zdroj zábavy ve formě hraní počítačových her.

„Ale před pandemií to bylo tak, že to spíš viděli jako nějaký nástroj zábavy a taky se na tom jako učíme, ale pak se to nějak zlomilo, protože zjistili, že bez těch technologií nemůžou nic“ (Renata).

Zkušenost ze školního prostředí u většiny dotazovaných zahrnuje využití projektoru ve formě prezentací, méně časté je použití interaktivní tabule, případně občasné využití počítačové učebny. Polovina dotazovaných považovala využívání ICT technologií z pohledu žáků již jako běžnou součást výuky. Zbylí dotazovaní využití ICT nástrojů při vyučování popsali jako něco, co žáci považovali za „odměnu“, případně jako něco výjimečného.

Dva z dotazovaných popsali, že žáci přímo vyžadovali používání určitých digitálních nástrojů při výuce, ostatní popisovali neutrální postoj žáků k používání technologií při výuce. Je důležité zmínit, že tito dva dotazovaní popisovali mimo použití již běžných nástrojů uvedených výše v textu i použití robotických učebních pomůcek (ozobot, beebot a další), které nejsou běžnou součástí vybavení venkovských škol. Z toho lze vyvodit, že pokud budou používané technologie modernější, více interaktivní a atraktivní, budou o ně sami žáci projevovat zájem.

Všichni dotazovaní ale zmiňují přínos distanční výuky v tom, že žáci získali lepší schopnosti a orientaci v ovládání digitálních nástrojů, které používají. Dalo by se říci, že nucený přechod na distanční výuku uspišil rychlost vývoje digitální

gramotnosti žáků, digitální technologie jsou žáky považovány nyní za součást výuky a žáci si dokázali uvědomit přínos těchto nástrojů pro vzdělávání i do budoucna.

„Myslím si, že jim to hodně dalo, že se naučili a my používáme do teďka ty prostředí, já jim tam dávám domácí úkoly a ty děti se už prostě naučili to hledat, naučili se dívat do kalendáře, na sdílenej disk, kde mají spoustu učebních materiálů“ (Anežka).

4.4.3 Spolupráce a motivace

Z rozhovorů je zřejmé, že na počátku přechodu na distanční výuku byl velký problém v motivaci žáků ke studiu. Žáci se ze dne na den ocitli namísto ve školních lavicích před obrazovkami počítačů, bez pedagogického dozoru a mnohdy i bez dozoru rodičů. Proto se velkým problémem již v počátcích distančního vzdělávání stala neúčast některých žáků na výuce. Všichni dotazovaní popsali, že neúčast žáků byla nejčastěji způsobena neochotou či malou motivací žáků, což koresponduje s poznatky uvedenými v teoretické části této práce. Stěžejní proto pro distanční výuku bylo, jak rychle žáci dokázali pochopit, co distanční výuka obnáší. Žáci dle odpovědí dotazovaných v počátcích přechodu na online výuku získali pocit neomezené volnosti. Kvůli tomu, že žáci v převážné většině byli doma sami, docházka či přítomnost žáka v hodině se velmi špatně vymáhala. Stejně tak nebylo v silách učitelů zjišťovat, do jaké míry byly technické problémy na straně žáků reálné. Hlavně v začátcích distanční výuky zmiňují časté problémy žáků s vybavením ve smyslu nefunkčních periférií, jakými byly nejčastěji kamera a mikrofon. Někteří účastníci rozhovorů popisují až 25% neúčast na výuce v začátcích online výuky. Účast na výuce a docházka žáků se postupem času zlepšovala i díky tomu, že se distanční výuka stala běžným způsobem výuky. Důležitým úkolem pro učitele pak bylo žáky více motivovat a snažit se o větší interaktivitu a zapojení žáka do výuky.

„Takže tam někde pobíhali v pyžamech, nebo někdo na první hodinu nebyl, protože ještě vlastně spal, protože rodiče šli dejme tomu do práce a nebudili ho kvůli nějaký online výuce“ (Martina).

Někteří dotazovaní jako jeden z problémů zmiňovali desocializaci žáků. Žáci, kteří ztratili zájem o kontakty se začali cítit komfortně i při online výuce. Z rozhovorů vyplynulo, že lze vidět souvislost mezi desocializací žáků a specifiky venkovských škol. Žáci, kteří bydlí v odlehlejších venkovských oblastech více vzdálených od místa školy, totiž často musí do školy dojíždět a dříve vstávat. To jim v průběhu distanční výuky odpadlo. Stejně tak dotazovaní často popisovali žáky účastníci se výuky v pyžamu, někdy i přímo z postele. Tato zpočátku nejasná hranice mezi výukou a volným časem doma byla jednou z překážek při distanční výuce a dotazovaní ji vnímali jako zásadní problém. Dalším poznatkem také byla změna vnímání školního prostředí v tomto kontextu. Po začátku pandemie žáci projevovali touhu po návratu k prezenční výuce, aby se mohli setkávat se spolužáky. V druhé vlně pandemie, to znamená při opakovaném uzavření škol, dotazovaní sledovali ústup těchto myšlenek.

„Když byla ta první vlna, tak ty žáci se jako by těšili do školy, když jsme se takhle bavili, tak se fakt těšili na spolužáky a všechno, a pak byla ta druhá vlna, tak když přišli tak říkali já my už jsme zase ve škole a už si na to zvykli, zlenivěli neuvěřitelně“ (Viktor).

4.4.4 Specifické potřeby

Jednou z výhod nepřímo související s digitalizací, kterou zmínila většina dotazovaných, bylo naplnění specifických potřeb žáků. Zajímavé je, že o těchto potřebách často učitelé u některých žáků nevěděli, respektive naplnění těchto potřeb bylo pro ně překvapivým důsledkem distančního vzdělávání. Převážně se jednalo o žáky, kteří měli problém se při běžné prezenční výuce koncentrovat. To mohl způsobovat určitý ruch ve školní třídě, případně přítomnost ostatních spolužáků.

Trend během distanční výuky bylo spíše zhoršení prospěchu a horší získání vědomostí. Dotazovaní ale popisovali žáky, u kterých docházelo ke zlepšení studijních výsledků a k lepšímu pochopení látky a souvislostí, navzdory obecnému trendu. Dotazovaní to připisovali právě možnosti lépe se soustředit v domácím prostředí. Jako jeden z dalších jevů dotazovaní pozorovali, že někteří žáci cítili menší nervozitu například z vystoupení před třídou, zvláště pokud nebyla učitelem vyžadována zapnutá webkamera. To mohlo mít příznivý efekt i na sebevědomí žáků, případně by kombinace digitálních technologií spolu s prezenční výukou mohla pomoci žákům určitě překážky a problémy odstranit.

„Ono je strašně důležité, jak kdo. Měli jsme třeba kluka, kterej se učí hodně špatně a ta online výuka mu vysloveně prospívala tím, že tam byl sám, měl klid“ (Johana).

Na druhé straně ale dotazovaní také zmiňovali žáky, kterým chyběl kontakt ve smyslu spolupráce se spolužáky přímo při hodinách. Z rozhovorů vyplynulo, že dotazovaní za velkou překážku online výuky považovali právě absenci možnosti spolupráce ve dvojicích či skupinách tak, jak byli žáci zvyklí z hodin při prezenční výuce. Absencí této spolupráce byl dle dotazovaných potlačen pozitivní efekt této spolupráce, kterým je mimo jiné možnost slabších žáků se učit od silnějších či možnost silnějších žáků pomoci slabším tím, že jim látku při řešení zadání vysvětlí jiným způsobem než učitel.

Stejně tak dotazovaní popisovali větší nároky na soustředění žáků. To bylo vnímáno jako negativum, protože při prezenční výuce lze ztrátu soustředění lépe vyzorovat. Obtížná kontrola soustředěnosti žáku je dotazovanými považována za jedno z negativ. Vliv na to měla i výše zmiňovaná obtížně vymahatelná docházka, většina učitelů z řád dotazovaných totiž po žácích nevyžadovala mít po celou dobu online výuky zapnutou webkameru. Bylo tedy nutné používat modernější digitální nástroje, programy a aplikace, které umožní výuku udělat více interaktivní. S tím byla ale spojena vyšší náročnost na učitele, potažmo vyšší náročnost spojená s nutnými výdaji školy, např. za školení pro modernější vedení výuky. Jako důsledek

horšího soustředění na probíranou látku, dotazovaní popisují, že nabyté vědomosti z průběhu online výuky žáci nemají dostatečně upevněné.

„Myslím si, že spouště dětí to soustředění, že to na ně bylo moc náročný. V tom online prostředí je to takový jednotvárný, to nejde bez těch aplikací. Vidím to teď až po tom roce, že spoustu věcí, co vypadalo, že uměj, tak teď je to jako kdyby si jim vymazal mozek“ (Anežka).

4.4.5 Zázemí žáka

Zázemí žáků bylo jedním z velmi důležitých předpokladů pro zvládnutí výuky na dálku. Situace, která v počátcích pandemie nastala, byla specifická především tím, že na ní nikdo nebyl připraven ať už po technické stránce, tak i právě z hlediska vhodných podmínek ke studiu, které žáci nutně potřebovali. Většina dotazovaných zmiňovala podporu rodičů žáků ve vytvoření vhodného prostředí, případně i v poskytnutí digitálních technologií ke studiu. Vzhledem k tomu, že kromě uzavření škol došlo i k uzavření kulturních a dalších zařízení, často popisovaným jevem byla situace, kdy se celá rodina ocitla spolu izolovaná doma. Nadměrnou zátěží pro rodiče bylo už jen zajištění vybavení a vhodného prostředí pro distanční výuku, v rodinách, kde toto bylo potřeba pro více žáků. Obtížná kontrola účasti žáků na výuce ze strany učitele byla popsána výše. S tím souvisí zároveň obtížná kontrola účasti na výuce ze strany rodičů. Tři z dotazovaných popisovali u jednotlivců velmi špatné podmínky pro studium, někteří dokonce slyšeli hádky rodičů přímo při online výuce. Častým jevem bylo chybějící vhodné studijní prostředí, žáci se tak online výuky účastnili například z kuchyně.

Většina dotazovaných popisovala i komunitní fungování na venkovských školách. Díky online výuce se jim povedlo nahlédnout do domovů žáků, poznat žáky v jejich domácím prostředí. Dotazovaní měli pocit, že žáci díky tomu, že byli doma v méně formálním prostředí, jakým je pro ně školní třída, dokázali být více otevření a upřímní. Dále všichni dotazovaní popisovali fungování venkovské komunity při

zajišťování online výuky. V tom lze spatřit jedno ze specifíků venkova, kdy si rodiny navzájem vypomáhaly například zapůjčením vybavení, případně nabízeli takovou pomoc škole. Učitelé také popisovali, že se s rodiči potkávali v okolí téměř na denní bázi.

„My se tady všichni známe, já třeba některý maminky potkávám několikrát denně. Takže ta komunikace funguje skvěle. Při té online výuce jsem ty moje žáky poznala zase jinak, to se dostanete skoro jako k nim domu, pořád vám nosej ukazovat, jaký mají zvířátka a kdo tam s nima je“ (Renata).

4.5 Demografické faktory

Za rozhodující aspekt zvládnutí distanční výuky lze považovat lokalitu, ve které se škola nachází, a především blízkost školy většímu městu. Dalším důležitým aspektem je skladba obyvatel venkovského prostoru, která je do jisté míry závislá i na probíhajících procesech stratifikace společnosti. Díky tomu se samozřejmě v různých lokalitách různí jak vybavenost škol, tak i sociální status rodin, což do jisté míry mělo vliv na průběh distančního vzdělávání.

4.5.1 Poloha obce a obyvatelstvo

Z hlediska polohy obce jsou z rozhovorů zřejmé značné disparity mezi jednotlivými lokalitami, ve kterých se školy dotazovaných nachází. Dotazovaní, jejichž škola se nacházela v blízkosti velkého města s dobrou dopravní dostupností popisovali lepší vybavení a větší snahy pro vybavování školy nástroji pro digitalizaci. Dotazovaní, jejichž školy se nacházejí v oblasti s dobrou dostupností do jádra pracovního mikroregionu Praha sami tuto skutečnost popsali jako zásadní. Zde je samozřejmě patrný proces suburbanizace či přímo dezurbanizace, ke kterému dochází vzhledem ke zvyšujícím se cenám nemovitostí ve velkých městech a zároveň lidé chtějí více prostoru spolu s bližší přírodou. Určitý vliv na tyto procesy měla pandemie, a právě zrychlující se digitalizace. Dotazovaní v tomto případě obyvatele popisovali jako „vyšší střední třídu kolem Prahy“. Rodiče žáků a sami dotazovaní byli v těchto lokalitách digitálními technologiím a jejich rozvoji ve vzdělávání spíše nakloněni a častěji zmiňovali jejich pozitivní dopady.

„Jak se sem lidi začli stěhovat z Prahy, tak jsme se rozšířili z malotřídky na klasické pět tříd. A my si fakt jako nemůžeme stěžovat, já pořád říkám, že máme luxusní pedagogický podmínky. Nejsme žádná vyloučená lokalita, všichni tam jsou poměrně dobře situovaní. Je to opravdu ten venkov, jak sem přišli z toho města, ta nová výstavba a přijde mi, že jsou takový docela osvícení“ (Marie).

V ostatních případech byly technologie vnímány spíše negativně. Většinou se jednalo o obce spíše vzdálenější větším městům. Dle popisu dotazovaných zde obyvatelé zaujímali spíše skeptický postoj k technologiím a vyznávali spíše tradiční pojetí venkova. To se do jisté míry projevuje i v oblasti vzdělávání, kde není ze strany rodičů na školu vyvíjen tlak na digitalizaci vzdělávání. Vzhledem k socioekonomickým faktorům jsou zde technologie i méně dostupné a jsou považovány za odklon od tradičních hodnot venkova. Dotazovaní v rozhovorech zmiňovali určitý posun ve vnímání technologií v těchto obcích, především po ustálení distanční výuky a odfiltrování počátečních problémů. Právě výhody, které přinesly digitální technologie vhodně používané při distanční výuce zapříčinily tuto změnu vnímání.

„Jako něco z toho využiju, používám projektor a spíš jako minimum z toho. Ono, jak to bylo chaotický, tak se to moc nechytlo. Teď se to vrátilo do starejch kolejí. Už jenom implementovat to těm rodičům bylo hrozně náročný. Rodiče byli pak rádi, že děti už choděj do školy a nemusejí pořád, jestli jsou připojený nebo jim něco nejde“ (Magdalena).

4.6 Institucionální podpora

Podpora institucí ve školách vždy představuje významnou pomoc. Vnímání této podpory obyvateli venkova z řad učitelů v počátcích pandemie umožnilo nahlédnout na reálný průběh poskytování této pomoci přicházející z různých směrů. Způsob, jakým byla tato podpora komunikována a alokována byl do jisté míry závislý na počátečním vnímání situace a také na tom, na jak dlouho se distanční výuka stane nezbytnou součástí běžné výuky na školách.

4.6.1 Podpora vlády

V názorech na podporu vlády byli všichni dotazovaní jednotní. Počáteční nejistota se projevila především v méně vybavených školách a učitelé tam často byli odkázáni sami na sebe. Dotazovaní zmiňovali především nedostatečnou podporu oproti městům. Velmi často zmiňovali nesouhlas s vyjádřením vlády o tom, že distanční výuka je již plně funkční v čase, kdy sami dotazovaní ještě neměli k dispozici základní vybavení, stejně jako spousta žáků. Podpora ve formě dotace, která byla využita všemi školami, byla dotací na pořízení přenosných počítačů pro učitele, případně mobilních zařízení pro zapůjčení žákům. Tuto dotaci využily školy převážně právě na přenosné počítače pro učitele, pro které to představovalo velký posun v možnostech přípravy na online výuku i v její realizaci. Některé lépe vybavené školy tuto dotaci využily na modernizaci vybavení učitelů a starší vybavení vyčlenily opět pro zapůjčení žákům. Důležitým názorem, který byl společný pro všechny dotazované bylo vnímání toho, v jakém čase vzhledem k vývoji pandemie tato podpora přišla. Většina dotazovaných měla pocit, že tato podpora přišla pozdě, až ve chvíli, kdy online výuka musela probíhat naprosto plynule. Někteří dotazovaní v rozhovorech zmiňovali tuto dotaci až při druhém zavření škol.

„My jsme to vnímali tak, že ze strany ministerstva, ze strany státu nepřišel žádný komplexní návod, jak to pojmout, jak to uchopit, vlastně jak učit. To mě jako opravdu rozčilovalo, že k tomu přistupovali, jako že je všechno v pohodě, že výuka

probíhá pořád stejně, akorát přes počítač. A tak se asi podívali někde ve městě a hodilo se to do jednoho pytle jen přes ty gymnázia a velké školy“ (Viktor)

4.6.2 Podpora zřizovatele

Za specifikum venkova by se dala považovat podpora zřizovatele školy tak, jak jí dotazovaní popsali v rozhovorech. Z odpovědí byl zřejmý silný prvek komunitního fungování, kdy se obec snažila pomoci žákům a rodinám, kteří se nejčastěji kvůli chybějícímu vybavení či nedostupnému internetovému připojení nemohli online výuky účastnit. Dotazovaní popisovali připojení žáků k online výuce z budovy obecního úřadu, kde obec vyčlenila zařízení pouze pro tento účel. Podobná forma podpory popisovaná v rozhovorech byla možnost připojení do online prostředí v obecní knihovně.

„Ti žáci, co opravdu měli špatnej internet, nebo měli nějaký problém, tak se mohli jít připojit do knihovny, nebo tam mají obecní úřady, kde mají internet. Takže oni třeba šli jednou dvakrát za týden se připojit na obecní úřad. Což bylo super, protože se mohli účastnit aspoň takhle a nebyli úplně mimo“ (Renata).

Dva z dotazovaných zmiňovali podporu Místního akčního plánu vzdělávání (dále jen MAP), jehož součástí jsou i Místní akční skupiny popisované v teoretické části této práce. Tato podpora byla realizována ve formě zajištění školení k výukovým aplikacím, včetně jeho financování. Tuto pomoc vnímali dotazovaní velmi kladně a považovali jí za významný posun v kvalitě online výuky.

5 Výsledky a diskuse

Data získaná kvalitativním výzkumem byla detailně analyzována ve vlastní části práce. Hlavním cílem rozhovorů bylo identifikovat, jak situaci spojenou s výukou na dálku vnímají pedagogičtí pracovníci na venkovských školách na pozadí současných poznatků o distančním vzdělávání na základních školách.

Jako zásadní překážku při realizaci vzdělávání na dálku dotazovaní shodně označili chybějící nebo nekvalitní připojení k internetu a nedostatečné technické vybavení na straně žáků. Jak dostatečné internetové připojení, tak základní technické vybavení bylo zcela zásadním prvkem pro realizaci online výuky a jeho absence významně narušovala celkovou koncepci výuky. Důležitým faktem je, že výuka na dálku realizovaná v online prostředí významně zvýšila nároky na rychlost internetového připojení, která byla často pro tyto účely nedostatečná především v menších obcích. Tomu odpovídají zjištění analýzy pro Ministerstvo průmyslu a obchodu (Grant Thornton, 2019) uvedená v teoretické části práce, popisující závislost rychlosti internetového připojení na kvalitní optické infrastruktuře, která ve venkovských oblastech stále chybí.

Důsledkem nekvalitního připojení či chybějícího koncového zařízení samozřejmě byla neúčast žáků na výuce. Někteří dotazovaní popisovali až 25% neúčast v začátcích výuky na dálku. Toto zjištění je ve shodě s poznatky, které jsou popisovány v teoretické části práce. Ačkoli výše popisovaná zpráva MŠMT (2021) z mimořádného šetření k distanční výuce uvádí, že neúčast na výuce nebyla v průběhu distanční výuky přímo ovlivněna velikostí základní školy (měřené počtem žáků), je v ní vymezena velikostní kategorie, ve které byla zjištěna nejvyšší míra absence žáků na výuce. Všichni dotazovaní, kteří se zúčastnili výzkumu v této práci, pracují ve školách s počtem žáků mezi 50 a 400 žáky. Výzkumný vzorek tedy v tomto případě odpovídá skupině, kterou MŠMT označilo za nejvíce absentující.

Motivace žáků ke studiu při online výuce byla také dotazovanými popisována jako jeden z faktorů způsobujících neúčast žáků na online výuce. Značný vliv měla

v této situaci náhlá změna, na kterou nebyl nikdo připraven. Žáci, kteří místo školních lavic zůstali doma, někteří bez vybavení, často získali pocit neomezené volnosti. Dotazovaní popisovali velkou zátěž spojenou s opakovaným řešením absencí žáků. Účast na výuce navíc byla velmi obtížně vymahatelná. Rodiče takových žáků také neměli možnost neúčast řešit, vzhledem k pracovním povinnostem, případně nebyli ochotni se jí zabývat. Tyto poznatky jsou ve shodě se zkoumáním zmíněným v teoretické části. Bicanová, Gargulák a Prokop (2021) označují tato témata jako hlavní problémy v začátcích pandemie. Stejně tak MŠMT (2021) označuje kromě výše zmíněných příčin zejména neochotu rodičů a žáků jako nejčastější důvod absence na výuce u všech velikostních kategorií základních škol. Vzhledem ke zkoumanému vnímání absence žáků při online výuce pouze pohledem učitelů a ředitelů škol by bylo vhodné tento fenomén hlouběji kvalitativně analyzovat v širším kontextu se zapojením samotných žáků a jejich rodičů.

Stěžejní, z hlediska realizace online výuky, byla také vybavenost škol před pandemií. Pozitivním zjištěním bylo, že některé venkovské školy již před pandemií přikládaly velký význam využití digitálních technologií ve vzdělávání. Zásadní roli v realizaci distanční výuky, vybavování školy a podpory hrála pozice ICT koordinátora. Dotazovaní, kteří neměli s ICT koordinátorem zkušenost, většinou byli zaměstnanci škol, pro které digitalizace vzdělávání nebyla prioritou již před pandemií. Tito dotazovaní také popisovali větší nepohodu a zátěž při realizaci online výuky. Nezbytnou přítomnost ICT koordinátora ve školách z pohledu digitalizace vzdělávání do budoucna podporuje i nový standart studia pro ICT metodiky, který vydalo MŠMT v reakci na pandemii a na prudký vývoj digitalizace vzdělávání (Neumajer, 2020). Je důležité zmínit, že všichni dotazovaní popisovali, že ICT metodik provádí na jejich školách i správu školní sítě. Toto zjištění odpovídá poznatkům v teoretické části, kdy souběh činností je dán především menší velikostí školy a lokalitou, ve které se škola nachází.

Vybavenost škol je velmi úzce spojena s přístupem vedení škol k digitálním technologiím. Mezi dotazovanými se motivace vedení školy k použití digitálních technologií před i během pandemie různila. Je nutné vzít v potaz fakt, že ve

venkovských školách je přístup k technologiím značně ztížen, protože se tyto školy většinou nacházejí v oblastech s horšími socioekonomickými charakteristikami. Online výuka a její průběh tak byla u dotazovaných učitelů závislá především na vnímání potřeby implementace digitálních technologií vedením školy. Dotazovaní velmi často zmiňovali zmatek v počátcích pandemie, kdy často ředitelé škol doufali, že uzavření škol je pouze krátkodobou záležitostí. Takový přístup pak silně ovlivnil následný průběh distanční výuky. Tato zjištění jsou v souladu s tematickou zprávou ČŠI (Pavlas et al., 2020), ve které jsou zmíněny velké diference v pedagogickém řízení škol napříč kraji a rozdíly v kompetencích ředitelů škol nutné pro koordinaci distanční výuky.

Motivace dotazovaných učitelů k využívání technologií ve výuce se různila a závisela mimo jiné na digitálních kompetencích učitele. Určitá nechuť využívat digitální technologie se odvíjela i od dalších faktorů, např. od přístupu vedení školy. Z rozhovorů bylo zřejmé, že učitelé, kteří měli v oblasti digitalizace podporu vedení, dobrou vybavenost školy a podporu ICT metodika, se k využívání ICT nástrojů při výuce na dálku, ale i v budoucím využití při prezenční výuce stavěli velmi otevřeně. Někteří dotazovaní ale k využití digitálních technologií zaujímalí rezervovaný postoj a nenalezali smysl ve využití těchto nástrojů v budoucnu. Pedagogické pracovníky tedy lze na základě jejich postojů zařadit do skupin aktérů vymezených dle Zagaty et al. (2022) uvedených v teoretické části této práce. Ti, kteří byli nakloněni využívání digitálních technologií by se dali považovat za technologické optimisty, či moderně orientované. Ti, kteří budoucnost ve využití technologií nespatořovali, by byli zařazeni mezi tradiční obyvatele venkova či technologické skeptiky. Pro úplné zařazení by bylo potom dobré zjistit názory dotazovaných na využití technologií na základě jejich vnímání hybných sil, které ve venkovských oblastech působí.

Rozhodující vliv na distanční vzdělávání měly také sociální a demografické faktory. Sami dotazovaní zmiňovali především lokalitu školy, blízkost většímu městu a složení obyvatelstva jako prvky působící na průběh výuky na dálku. Výše zmíněné faktory se projevovaly mimo jiné v rozdílném zázemí žáků a v podmínkách pro studium. I zde byly z rozhovorů patrné vlivy procesů suburbanizace či

dezurbanizace, které byly pandemií dále umocněny. Ukázalo se, že venkovské školy umístěné v blízkosti větších měst navštěvovali zejména žáci ze socioekonomicky silnějších rodin, převážně šlo o obyvatele stěhující se na venkov z měst. To mělo pozitivní dopad jak na vybavenost žáků, tak na přístup rodičů, ale i škol. Dotazovaní také zmiňovali velmi dobrou komunikaci s rodiči žáků díky více komunitnímu fungování ve venkovských oblastech a soudržnosti. Příkladem může být nabídka obce, jako zřizovatele školy, kdy obec žákům s nedostupným internetovým připojením dokázala zajistit prostory v místní knihovně či přímo na obecním úřadě, kde měli připojení k dispozici.

Na tomto místě je nutné zmínit, že práce má své limity. Určitým omezením může být, že ve výzkumu nebyly zastoupeny všechny regiony soudržnosti. Výzkumu se zúčastnil pouze jeden ředitel. Pro další zkoumání by tedy bylo vhodné zaměřit se na pohled ředitelů a zahrnout více těchto aktérů do výzkumu. Je také dobré upozornit na fakt, že tento druh zkoumání vždy objeví další témata, na která by bylo vhodné navázat při dalších výzkumech.

6 Závěr

Tato diplomová práce se zaměřovala na to, jak během uzavření škol z důvodu pandemie COVID-19 venkovské základní školy přistupovaly ke vzdělávání na dálku na pozadí digitalizace vzdělávání, která je součástí konceptu Venkov 3.0. Cílem práce bylo zjistit, zda a jakým způsobem pandemie proměnila vnímání digitalizace vzdělávání u pedagogických pracovníků na venkovských základních školách a jak se jim podařilo zvládnout nečekaný přechod na online výuku.

V teoretické části byl vymezen venkov, jeho diferenciací a rozvoj. Dále pak byla definována digitalizace venkova a koncept Venkov 3.0. a jeho hybné síly. Druhá polovina teoretické části byla věnována venkovskému vzdělávání a jeho specifikům, digitalizaci vzdělávání a shrnutí současných poznatků z průběhu výuky na dálku. Vlastní část práce byla rozčleněna do kapitol na základě faktorů, které zásadně působily na vzdělávací proces při online výuce a na její průběh.

Mezi hlavní problémy, se kterými se pedagogičtí pracovníci v průběhu výuky na dálku setkali, patří především nekvalitní nebo chybějící internetové připojení v domácnostech žáků, absence koncového zařízení pro online výuku a nedostatečná motivace žáků. Následkem těchto problémů byla neúčast žáků na výuce, kterou dotazovaní vnímali jako velmi zásadní problém. Tyto problémy byly řešeny jednak zapůjčením koncových zařízení žákům, ale i výpomocí v rámci venkovské komunity. Z hlediska realizace online výuky byla zásadní také vybavenost škol a přístup vedení dané školy k digitalizaci vzdělávání již před pandemií. Při realizaci online výuky se jako podstatná projevila přítomnost ICT metodika. Ve školách, ve kterých chyběl, se přístup k digitálním technologiím ukázal jako více skeptický. Poloha dané školy byla ve výzkumu také jedním ze zásadních faktorů. V lokalitách blíže velkým městům převládal otevřenější přístup pedagogických pracovníků ale i žáků a jejich rodičů k digitálním technologiím a jejich používání. Velmi důležitým aspektem, který měl vliv na průběh online výuky byla skladba obyvatelstva ve venkovském prostoru, která byla do jisté míry závislá i na probíhajících procesech stratifikace společnosti souvisejících se suburbanizací či dezurbanizací.

Z výstupů práce vyplývá, že vzdělávání na venkovských základních školách má svá specifika, která se projevila i ve vzdělávání na dálku. Na tato specifika se dosavadní všeobecné výzkumy spíše nezaměřovaly a bylo by vhodné je dále hlouběji zkoumat tak, aby se digitalizace vzdělávání na venkově dále rozvíjela v souladu se Strategií vzdělávací politiky ČR do roku 2030+.

7 Seznam použitých zdrojů

BICANOVÁ, Jana, Karel GARGULÁK a Daniel PROKOP, 2021. *Zkušenosti českých učitelů s distanční výukou: Výzkum a analýza pro organizaci Učitel naživo* [online]. PAQ Research a Kalibro Projekt [cit. 2021-12-16]. Dostupné z: <https://www.ucitelnaživo.cz/files/zkusenosti-ucitelupaq.pdf>

CLOKE, Paul, 2006. Conceptualizing rurality. In: *Handbook of rural studies*. SAGE Publications, s. 18-28. ISBN 076197332X.

ČESKÝ STATISTICKÝ ÚŘAD, 2019. *Využívání informačních a komunikačních technologií v domácnostech a mezi jednotlivci: za období 2019* [online]. [cit. 2021-03-12]. Dostupné z: <https://www.czso.cz/documents/10180/90577057/06200419.pdf/6f465ecb-ec36-492e-bcc8-fd136d154cd1?version=1.1>

EDU.CZ, 2021. *Národní plán obnovy pomůže i digitální transformaci českých škol* [online]. 31. 8. 2021 [cit. 2022-01-15]. Dostupné z: <https://www.edu.cz/narodni-plan-obnovy-pomuze-i-digitalni-transformaci-ceskych-skol/>

EVROPSKÁ KOMISE, 2018. *Sdělení Komise Evropskému parlamentu o akčním plánu digitálního vzdělávání* [online]. Brusel [cit. 2021-01-15]. Dostupné z: <https://data.consilium.europa.eu/doc/document/ST-5459-2018-INIT/cs/pdf>

EUROPEAN COMMISSION, 1988. *The future of rural society*. Commission communication to Parliament and the Council. Luxembourg. ISBN 92-825-9073-9

FLICK, Uwe, 2009. *An introduction to qualitative research*. 4th ed. Los Angeles: Sage Publications. ISBN 978-184-7873-231.

FRYČ, Jindřich, Zuzana MATUŠKOVÁ, Pavla KATZOVÁ, et al., 2020. *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+* [online]. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy [cit. 2021-03-20]. ISBN 978-80-87601-46-4. Dostupné z: https://www.msmt.cz/uploads/Brozura_S2030_online_CZ.pdf

GEWIN, Virginia, 2020. Five tips for moving teaching online as COVID-19 takes hold. *Nature* [online]. 580(7802), s. 295-296 [cit. 2021-01-11]. ISSN 0028-0836. Dostupné z: doi:10.1038/d41586-020-00896-7

GRANT THORNTON, 2019. *Analýza stavu rozvoje sítí NGA v ČR pro zajištění přístupu k vysokorychlostnímu internetu dostupnému v pevném místě: Připraveno pro Ministerstvo průmyslu a obchodu* [online]. [cit. 2021-03-12]. Dostupné z: https://www.mpo.cz/assets/cz/e-komunikace-a-posta/elektronicke-komunikace/koncepce-a-strategie/narodni-plan-rozvoje-siti-nga/2020/2/Zaverecna-zprava_GTA_12_12_2019.pdf

HENDL, Jan, 2005. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál. ISBN 80-736-7040-2.

HRUŠKA, Vladan, 2014. Proměny přístupů ke konceptualizaci venkovského prostoru v rurálních studiích. *Czech Sociological Review* [online]. 50(4), s. 581-602 [cit. 2022-01-10]. ISSN 00380288. Dostupné z: doi:10.13060/00380288.2014.50.4.109

KLEMENT, Milan et al., 2017. *ICT nástroje a učitelé: adorace, či rezistence* [online]. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci [cit. 2020-03-06]. ISBN 978-80-244-5122-0. Dostupné z: doi:10.5507/pdf.17.24450926

LONG-SUTEHALL, Tracy, Magi SQUE a Julia ADDINGTON-HALL, 2011. Secondary analysis of qualitative data: a valuable method for exploring sensitive issues with an elusive population?. *Journal of Research in Nursing* [online]. 16(4), s. 335-344 [cit. 2021-03-20]. ISSN 1744-9871. Dostupné z: doi:10.1177/17449871110381553

MINISTERSTVO PRŮMYSLU A OBCHODU, 2021. *Národní plán rozvoje sítí s velmi vysokou kapacitou* [online]. Ministerstvo průmyslu a obchodu [cit. 2021-03-12]. Dostupné z: <https://www.mpo.cz/assets/cz/e-komunikace-a-posta/elektronicke->

komunikace/koncepce-a-strategie/narodni-plan-rozvoje-siti-nga/2021/3/149908-21_III_mat_VHCN.pdf

MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY, 2021. *Zpráva z mimořádného šetření mšmt k distanční výuce žáků v základním vzdělávání: v souvislosti s poskytnutím finančních prostředků na ict* [online]. [cit. 2021-03-01]. Dostupné z: https://www.msmt.cz/file/55305_1_1/

MINISTERSTVO ZEMĚDĚLSTVÍ, 2009. *Brožura LEADER: budoucnost venkova* [online]. Ministerstvo zemědělství [cit. 2021-01-13]. Dostupné z: https://eagri.cz/public/web/file/37121/_02_Brozura_LEADER_budoucnost_venkova_2009.pdf

NEUMAJER, Ondřej, 2020. Nový standard studia ICT koordinátora/metodika. In: DRÁBKOVÁ, Jindra a Jan BERKI. In: *Sborník konference Didinfo 2020* [online]. Liberec, s. 23-29 [cit. 2020-06-06]. ISBN 978-80-7494-532-8. ISSN 2454-051X. Dostupné z: http://www.didinfo.net/imaes/DidInfo/files/Didinfo_2020.pdf

OECD, 2016. *PISA 2015 Results (Volume II): Policies and Practices for Successful Schools* [online]. Paris: OECD Publishing [cit. 2021-03-27]. ISBN 9789264267510. Dostupné z: doi:10.1787/9789264267510-en

OECD, 2017. Country roads: Education and rural life. *Trends Shaping Education Spotlights* [online]. Paris: OECD Publishing, 2017(9), s. 1-12 [cit. 2021-03-27]. Dostupné z: doi:10.1787/ea43a39d-en

OECD, 2019. *Rural 3.0: People centred rural policy – Policy highlights* [online]. Paris: OECD Publishing [cit. 2022-01-11]. Dostupné z: <https://www.oecd.org/rural/rural-development-conference/documents/Rural-3.0-Policy-Highlights.pdf>

OECD, 2020. *PISA 2018 Results (Volume V)* [online]. Paris: OECD Publishing [cit. 2022-01-11]. ISBN 9789264408685. Dostupné z: doi:10.1787/ca768d40-en

OECD, 2021. *Delivering Quality Education and Health Care to All* [online]. Paris: OECD Publishing [cit. 2022-01-11]. ISBN 9789264796751. Dostupné z: doi:10.1787/83025c02-en

PAVLAS, Tomáš et al., 2020. *Vzdělávání na dálku v základních a středních školách* [online]. Česká školní inspekce [cit. 2021-03-06]. Dostupné z: https://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/PDF_el._publikace/Tematick%C3%A9%20zpr%C3%A1vy/Vzdelavani-na-dalku-v-ZS-a-SS-Tematicka-zprava.pdf

PAVLAS, Tomáš et al., 2021. *Distanční vzdělávání v základních a středních školách: Přístupy, posuny a zkušenosti škol rok od nástupu pandemie nemoci covid-19* [online]. Česká školní inspekce [cit. 2021-03-06]. Dostupné z: https://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/2021_p%C5%99%C3%ADlohy/Dokumenty/TZ_Distančni-vzdelavani-v-ZS-a-SS_brezen-2021.pdf

PERLÍN, Radim, 2008. *Venkov, typologie venkovského prostoru* [online]. Ministerstvo vnitra České republiky [cit. 2021-10-10]. Dostupné z: <https://www.mvcr.cz/soubor/perlin-pdf>

SRB, Vladimír, 2020. *Jak by měl fungovat střední článek vedení regionálního školství v ČR, pokud má co nejlépe pomáhat zlepšovat vzdělávací výsledky dětí a snižovat nerovnosti?: Pilotní analýza názorů vedoucích pracovníků ve vzdělávání* [online]. SKAV [cit. 2022-01-13]. Dostupné z: https://skav.cz/wp-content/uploads/2020/04/skav_stredni-clanek_a4_kveten2020_3_cb.pdf

ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĎOVÁ, 2007. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-313-0.

VAN DER PLOEG, Jan Douwe et al., 2000. Rural Development: From Practices and Policies towards Theory. *Sociologia Ruralis* [online]. s. 391-408 [cit. 2022-01-10]. ISSN 0038-0199. Dostupné z: doi:10.1111/1467-9523.00156

WOODS, Michael, 2010. *Rural*. Routledge. ISBN 9780415442404.

ZAGATA, Lukáš et al., 2019. Venkov 3.0: Sociální a technické podmínky pro uplatnění rozvojových potenciálů 21. století ve venkovských oblastech. In: *Venkov 3.0* [online]. TA ČR ÉTA, 1.7.2019, s. 1-62 [cit. 2021-01-09]. Dostupné z: <https://www.venkov3.cz/zprava1.pdf>

ZAGATA, Lukáš et al., 2022. Reflexe technologických hnacích sil Venkova 3.0 u aktérů rozvoje českých venkovských obcí. *Regionální rozvoj mezi teorií a praxí* [online]. 2022(2), s. 0-999 [cit. 2022-01-16]. ISSN 1805-3246. Dostupné z: <https://venkov3.cz/clanek.pdf>

8 Seznam tabulek a zkratk

8.1 Seznam tabulek

Tabulka 1 - výzkumný vzorek – přehled dotazovaných	17
Tabulka 2 - Znaký modernizačního a nového paradigmatu rozvoje venkova	22

8.2 Seznam použitých zkratk

ČŠI	Česká školní inspekce
ICT	Informační a komunikační technologie
MAS	Místní akční skupiny
PISA	Programme for International Student Assessment

Přílohy

Příloha č. 1 – Okruhy témat k rozhovoru

1. Jaká byla zkušenost učitelů s využitím digitálních technologií při výuce před pandemií?
2. Jak probíhala náhlá implementace digitálních technologií do vzdělávacího procesu kvůli nutnosti realizace online výuky?
3. Jak z pohledu učitelů přistupovali žáci k využití digitálních technologií před zavedením distanční výuky a nyní?
4. Jaké překážky nastaly při přechodu na distanční výuku ve vztahu k využití digitálních technologií?
5. Byli učitelé proškoleni a vzdělávání pro používání digitálních technologií při výuce.
6. Jaký byl přínos využití digitálních technologií při výuce?
7. Jaká jsou negativa využití digitálních technologií při výuce?
8. Jaké digitální nástroje jsou nyní ve výuce pravidelně využívány?
9. Plánuje škola / učitel využívat digitální technologie dále a dle čeho se rozhoduje?
10. Jaká byla institucionální podpora pro zavedení digitálních technologií do výuky?
11. Jaké byly faktory úspěchu pro úspěšnou realizaci online výuky na straně škol / učitelů?

Příloha č. 2 – Ukázka rozhovoru

Jak byste popsala vaši osobní zkušenost s využitím digitálních technologií a vybavení, které jste měla k dispozici?

Anežka: *No zkušenost byla velmi malá no, velmi malá. My jsme neměli svoje notebooky, vybavení té školy bylo hodně jako zastaralý. Co jsem nastoupila, tak rok potom přišla obrovská rekonstrukce, takže jsme byli ten rok v náhradních prostorách, do toho vstoupila pandemie teda. Vlastně škola nebyla vybavená vůbec, měla nějaký dvacetiletý počítače, opravdu starý a byly tam dva projektory. A to je vlastně všechno.*

A jak jste tohle vybavení využívali přímo při výuce?

Anežka: *No při výuce vlastně moc ne, protože tak ta adaptace celkově byla taková dost jako divoká, takže moc mě nikdo jako nezaučil, co tam všechno můžu vůbec používat. Ono tam ani toho moc nebylo teda, takže jediný, co jsem používala v týchle oblasti byl projektor a svůj osobní počítač. To spíš byla jako iniciativa jednotlivců, kdo chtěl něco používat, tak to používal. Škola to moc nijak neřešila.*

Potom přišlo uzavření škol, jakým způsobem to u vás probíhalo?

Anežka: *Nebylo to nijak organizovaný. My jsme vlastně dostali, když to vypuklo celý, tak jsme dostali pokyn akorát zadávat učivo. Jenom jako osnovu, dávalo se to na web a podle toho děti pracovaly, ale s tím, že najednou pak se vědělo, že to nebude tak krátký, tak spíš to vzešlo jako od rodičů, od jednoho šikovnýho IT tatínka, kterej mi nabídnul tehdy placenej Webex. A to samý měla kolegyně se Zoomem. Paní ředitelka do toho vůbec nechtěla jít původně, protože všichni jsme měli akorát svoje notebooky, nic jinýho nebylo. A nějak jsme teda jsi to iniciovali sami jako učitelky a začly jsme na svých noteboocích využívat tady ty dvě aplikace a vlastně třetí kolegyně ještě jela přes Skype, takže ten první rok jsme každá*

vlastně dělaly úplně přes něco jinýho. A takhle jsme fungovaly. A až když jsme to pak řekly vedení, tak jsme dostaly akorát požehnání to používat dál.

Takže od vedení školy jste žádný pokyn nedostaly, ve smyslu nějaké koordinace toho, co používat?

Anežka: *Ne to bylo čistě na nás, já jsem měla štěstí, že tam hodně zafungovala ta komunita a já s těma rodičema mám dobrý vztahy, takže ty mi opravdu hodně pomohli to celé nastavit jako. A díky tomu jsme nějak najely do toho online prostředí pak, jinak by to asi byla katastrofa.*