



Pedagogická
fakulta
Faculty
of Education

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

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
Pedagogická fakulta

Bakalářská práce

Vzdělávání žáků ze sociokulturně znevýhodněného prostředí v době distanční výuky

Vypracovala: Martina Příbylová
Vedoucí práce: PhDr. Olga Vaněčková

České Budějovice 2022

Prohlášení

Prohlašuji, že bakalářskou práci jsem vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

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

Poděkování

Na tomto místě bych chtěla poděkovat vedoucí mé bakalářské práce PhDr. Olze Vaněčkové za vstřícný přístup, metodické vedení, cenné připomínky a rady.

Abstrakt

Problematika vzdělávání dětí ze sociokulturně znevýhodněného prostředí je stále aktuálním tématem, zvláště v době, kdy se vzdělávání uskutečňuje distančně. Přístup dětí ke kvalitnímu vzdělávání je důležitý pro jejich následné profesní a společenské uplatnění. Je zřejmé, že pro distanční formu vzdělávání je důležitá dobrá spolupráce rodiny a školy. Cílem bakalářské práce je zjistit jaké mají žáci ze sociokulturně znevýhodněného prostředí zkušenosti s distanční výukou, snaha definovat důvody neúspěchů žáků během distanční výuky a ukázat možné koncepce, které umožňují zapojení k tomuto typu edukace i dětem ze sociálně znevýhodněných rodin. V teoretické části budou vymezeny základní pojmy dané problematiky, vliv sociokulturního vyloučení na vzdělávání, podpůrná opatření pro žáky, kteří je pro zvládnutí výuky potřebují. Praktická část práce bude zjišťovat názory a zkušenosti učitelů a žáků s distančním vzděláváním. Bude vypracována případová studie školy, která mi umožnila realizovat výzkumnou část. Šetření bude provedeno formou kvantitativního výzkumu a metodou dotazování.

Klíčová slova: žák se speciálními vzdělávacími potřebami, sociokulturně znevýhodněné prostředí, rodina, škola, podpůrná opatření, distanční výuka

Abstrakt

The issue of educating children from socio-culturally disadvantaged backgrounds is still a hot topic, especially in the era of distance education. Children's access to quality education is important for their subsequent professional and social integration. It is clear that good cooperation between families and schools is important for distance education. The aim of the bachelor thesis is to find out what experiences pupils from socio-culturally disadvantaged backgrounds have with distance education, to try to define the reasons for pupils' failures during distance education and to show possible approaches that allow children from socially disadvantaged families to join this type of education. The theoretical part will define the basic concepts of the issue, the impact of socio-cultural exclusion on education, support measures for pupils who need them to cope with the learning. The practical part of the thesis will investigate the opinions and experiences of teachers and pupils with distance education. A case study of a school will be developed to enable me to carry out the research part. The investigation will be carried out through quantitative research and questionnaire method.

Keywords: pupil with special educational needs, socio-culturally disadvantaged environment, family, school, support measures, distance education.

Obsah

1. ÚVOD.....	8
2. TEORETICKÁ ČÁST	9
2.1. Sociokulturně znevýhodněné prostředí	9
2.1.1. Vládní a školská legislativa	12
2.1.2. Škola a žák speciálními vzdělávacími potřebami.....	15
2.2. Vliv sociokulturního znevýhodnění na vzdělání žáků	18
2.2.1. Kulturní odlišnost a jiný mateřský jazyk.....	19
2.2.2. Rodina riziková	20
2.2.3. Rodina nepodporující dítě ve vzdělání.....	20
2.2.4. Vyloučení žáka z důvodu odlišnosti.....	21
2.2.5. Umístění žáka mimo rodinu	21
2.3. Vzdělávání žáků ze sociokulturně znevýhodněného prostředí	22
2.3.1. Školská poradenská zařízení (ŠPZ).....	24
2.3.2. Školní poradenská pracoviště (ŠPP)	26
2.3.3. Podpůrná opatření	26
2.3.4. Stupně podpůrných opatření	27
2.4. Multikulturní výchova.....	31
2.5. Rodina.....	32
2.5.1. Současná rodina	32
2.5.2. Typy rodin podle funkčnosti.....	33
2.5.3. Romská rodina.....	33
2.6. Distanční výuka.....	34
2.6.1. Pandemie Covid 19.....	35
2.6.2. Distanční výuka v době pandemie	35
3. PRAKTICKÁ ČÁST	37
3.1. Cíle bakalářské práce	37
3.2. Metodologie	37
3.3. Popis školy	38
3.4. Charakteristika výzkumného souboru.....	39
3.4.1. Výsledky šetření – žáci.....	40

3.4.2. Výsledky šetření – učitelé.....	46
3.5. Shrnutí výsledků a odpovědi na výzkumné otázky.....	51
ZÁVĚR	52
SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ	53
SEZNAM PŘÍLOH.....	62

1. ÚVOD

Téma bakalářské práce jsme si zvolila, protože pracuji jako asistentka pedagoga ve škole, která má zřízeny i třídy podle § 16 odst. 9 Školského zákona. Škola se nachází v Karlovarském kraji a ve všech třídách jsou také žáci ze sociokulturně znevýhodněného prostředí. Během své pedagogické práce jsem v těsném kontaktu hlavně s romskými žáky. Má práce je tedy více orientována na romské žáky. Pandemie Covid 19 přesunula výuku do domácího prostředí. Učitelé, žáci a jejich rodiny byli nuceni řešit vzniklou situaci. Bez dostatečné podpory a pomoci školy, spolupráce učitelů a rodin by přístup ke vzdělávání byl velmi obtížný. Jedním z důvodů výběru tohoto tématu je snaha přispět ke zlepšení možností distanční výuky i pro žáky ze sociokulturně znevýhodněného prostředí v případě, že bude opět nutný přechod na tento způsob vyučování. Cílem bakalářské práce je popsat průběh vzdělávání žáků ze sociokulturně znevýhodněného prostředí během distanční výuky a snaha ukázat úspěšnost či neúspěšnost této výuky. Bakalářská práce obsahuje část teoretickou a praktickou. Teoretická část definuje sociokulturně znevýhodněné prostředí, jeho vliv na vzdělávání žáků a průběh samotného vzdělávání. Praktickou část tvoří samotné výzkumné šetření, popisuje metodu a způsob, které byly využity. Analyzuje a hodnotí získané výsledky. Bakalářská práce neobsahuje žádné osobní údaje a dodržuje pravidla GDPR.

2. TEORETICKÁ ČÁST

Každý z nás, chce patřit k nějakému společenství a v něm být kladně hodnocen. Lidé náležející k určité společnosti sdílí obvyklé normy chování, její hodnoty a chovají se podle ustálených kulturních vzorců. Patřit k nějaké společnosti je důležitou psychickou potřebou člověka. Společnost poskytuje jistotu a základní orientaci ve světě. V rámci svého sociálního klimatu poskytuje zpětnou vazbu o hodnotě člověka a jeho sociálním statusu. Ovšem na některé jedince a sociální skupiny může společnost působit i negativně. Jsou vystaveni jiným sociokulturním vlivům a jejich socializace probíhá odlišně. Odlišný člověk bývá obvykle hůře hodnocený a je méně přijímaný svým okolím. Nezapadá, není mu rozumět, má jiné kulturní zvyklosti. Takový člověk je nejistý a neobratný v sociálních kontaktech, nezná obvyklé způsoby chování a poznávací strategie. Toto lidé často vzbuzují záporné konotace, které vznikají na základě nedostatečné informovanosti, předsudků a velkou roli hrají i zkušenosti většinové společnosti s nimi.

„Majoritní společnost zpravidla usiluje o to, aby se příslušníci minoritních skupin co nejvíce asimilovali. Tlak, který na minimalizaci jejich odlišnosti vyvíjí, pramení z potřeby eliminovat co nejvíce nesrozumitelnost jejich projevů a snížit tak napětí vyvolané orientační nejistotou.“ (Vágnerová, 2008, s. 651).

2.1. Sociokulturně znevýhodněné prostředí

Sociokulturní znevýhodněné prostředí se nemusí týkat pouze rodin, ale v širší souvislosti tak lze chápat i celý kraj. Karlovarský kraj má jedny z největších problémů ve vzdělání, které jsou podmíněny sociálním vyloučením regionu a vyšší chudobou v něm. Vzdělání lidí z tohoto kraje, kvůli nedostatku možností pracovního uplatnění, velmi často odcházejí pracovat do zahraničí či jiné části České republiky. Ze statistik Českého statistického úřadu vyplývá také dlouhodobý pokles počtu obyvatel, průměrný věk je zde jeden nejvyšších v České republice. Obyvatelé s ukončeným vysokoškolským vzděláním tvoří pouze 10,5 %, ale podíl osob s ukončeným základním vzděláním včetně nedokončeného je 16,5 %. Ze statistických údajů ČSÚ dále

vyplývá, že změna počtu vysokoškolsky vzdělaných lidí mezi lety 2011 a 2021 je 28,9 %, tedy opět nejnižší v České republice. Přitom ze stejných údajů je patrný procentuální nárůst vysokoškolsky vzdělaných osob a pokles osob se základním vzděláním včetně nedokončeného. Z výzkumu sociologické výzkumné organizace PAQ – Prokop Analysis and Quantitative Research, s.r.o. vyplývá, že podíl žáků, kteří nedokončili základní vzdělání je v Karlovarském kraji vysoký – Karlovy Vary 4,3 %, Cheb 8,5 %, Sokolov 7,2 %, Kraslice 11,3 % a Aš 10,7 % žáků (2022). Daniel Prokop uvádí, že: „v chudých krajích okolo sedmnácti procent dětí vůbec nedosáhne středního vzdělání“ (Prokop, 2020, s. 72). V Česku je dosažené vzdělání a jeho kvalita, přímo závislé na sociálně ekonomickém statusu rodiny a regionu, v kterém se dítě narodí. Podle Prokopa „nerovnosti ve školství narůstají do takových rozměrů, že demotivují velkou část učitelů a studentů a zhoršují celkovou kvalitu vzdělání“ (Prokop, 2020, s. 71). Nedostatečné vzdělání je vázáno na sociální problémy a socioekonomické znevýhodnění regionu, jako jsou exekuce, bytová nouze a vysoká nezaměstnanost. Pro zlepšení situace hlavně minoritních skupin je docílit participace rodin na vzdělávání a umožnit jim pochopit jeho důležitost.

Ministerstvo vnitra České republiky ve svém dokumentu *Identifikace zásadních problémů v oblasti sociálního vyloučení*, uvádí že: „sociální vyloučení je primárně důsledkem chudoby a nízkých příjmů, přispívají k němu však také další faktory, jako je diskriminace, nízké vzdělání či špatné životní podmínky.“(Ministerstvo vnitra, neuvedeno,s.4) Dále zde definuje podoby sociálního vyloučení - na prostorové (určitá oblast či lokalita, kde zpravidla žijí lidé v nevyhovujících podmínkách), ekonomické (vyloučení z trhu práce, způsobené nízkým vzděláním či diskriminací) a vyloučení symbolické (většinou diskriminační pohled na lidi žijící v konkrétní lokalitě).

Helus upozorňuje na výsledky šetření konaného v rámci mezinárodního šetření PISA (Programme for International Student Assessment – Program pro mezinárodní hodnocení žáků) na spojitost mezi vzděláním a socioekonomickou situací rodiny a dosaženém vzdělání rodičů, ale i na prohlubování sociokulturních rozdílů v dalším vzdělání tedy následným výběrem školy. Upozorňuje na fakt, že zemích EU, na rozdíl od Čech, jsou učitelé vedeni ke studijnímu zájmu, dovednostem a tím k úspěšnosti i ti žáci, kteří u nás na studium rezignují a nemají zájem dále studovat. (Helus, 2015)

Na základě těchto zjištění dochází Helus k závěru, že český vzdělávací systém nenaplnuje: „efektivně své dvě důležité funkce, které mu přináležejí ve společnosti vědění a to:

- posilovat sociální mobilitu všech vrstev obyvatelstva a napomáhat tím celkovému zvyšování kvalit lidských zdrojů
- snižovat prostřednictvím k přístupu ke vzdělávání sociální nerovnosti a napomáhat soudržnosti (kohezi) či integritě společnosti.“ (Helus, 2015, s. 286)

Jak již bylo uvedeno, nedostatečné vzdělání je přímo vázané na nižší socioekonomický status, a proto je důležité správně a dlouhodobě zapojit do edukačního procesu co nejvíce žáků se sociokulturně znevýhodněného prostředí. A umožnit jim dosažení co nejvyššího vzdělání.

Pedagogický slovník (1995) definuje vzdělání, jako „součást socializace jedince“ anebo „vzdělání je zkonstruovaný systém informací a činností, které jsou plánovány v kurikulu různých škol a vyučovacích předmětů a realizovány ve výuce“ (Průcha et al., 1995, s. 270).

V České republice je vzdělávání založeno na zásadách:

- rovného přístupu bez diskriminace
- zohledňování vzdělávacích potřeb jednotlivce
- vzájemné úcty, respektu, názorové snášenlivosti, solidarity a důstojnosti všech účastníků vzdělávání
- rozvoj osobnosti člověka, který bude vybaven poznávacími a sociálními způsobilostmi, mravními a duchovními hodnotami (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, Zákon 561/2004 Sb. § 2 Zásady a cíle vzdělávání).

Základní vzdělání, které je povinné po dobu devíti školních roků, má za cíle „pomoci utvářet a postupně rozvíjet klíčové kompetence a poskytnout spolehlivý základ všeobecného vzdělávání orientovaného zejména na situace blízké životu a na praktické jednání“ (RVP, 2021, s. 8).

2.1.1. Vládní a školská legislativa

Po sametové revoluci v roce 1989 bylo nutné nově definovat hlavní cíle vzdělávací politiky. Hlavní strategická linie vznikla na základě usnesení vlády České republiky a je formulována v Národním programu rozvoje vzdělávání v ČR (tzv. Bílá kniha), která představuje „systémový projekt, formulující myšlenková východiska, obecné záměry a rozvojové programy, které mají být směrodatné pro vývoj vzdělávací soustavy ve střednědobém horizontu“ (Bílá kniha, 2001, s.7). Dále zdůvodňuje nezbytnost změn školského systému a jedním z hlavních cílů je stanovena podpora dostupnosti a spravedlivého přístupu ke vzdělávání. Dokument má být pravidelně doplňován v souladu se změnami a potřebami společnosti. Pro podporu vzdělávání znevýhodněných žáků se zde uvádí, že „širším zaváděním specifických rozvojových programů bude podporováno vzdělávání tělesně, mentálně a sociálně znevýhodněných. Výrazným aspektem bude zejména snaha o jejich integraci ve smyslu principu inkluzivní školy a zajištění maximálně dosažitelné úrovně jejich vzdělávání. Vedle toho budou existovat kompenzační programy orientované především na předškolní výchovu dětí, pocházejících z etnicky či kulturně znevýhodněného prostředí, a na podporu vzdělávání osob bez kvalifikace. Zvláštní pozornost bude věnována menšinovému školství a vzdělávání cizinců a jejich dětí jako součásti integrace těchto skupin do české společnosti.“ (Bílá kniha, 2001, s. 89)

V Analýze naplnění cílů Národního programu rozvoje vzdělávání v České republice v oblasti předškolního, základního a středního vzdělávání (Straková a kol., 2009) konstatuje skutečnost, že řada opatření nebyla uskutečněna nebo pouze v omezené míře. Také upozorňuje na nutnost, orientovat opatření na podporu žáků pocházejících z rodin, které: „z jakéhokoliv důvodu prostě nemohou svým dětem pomoci při plnění školních povinností“ (Straková a kol., 2009, s. 19), tedy dětí pocházející i ze sociokulturně znevýhodněného prostředí.

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky (dále jen MŠMT) reaguje na situaci znevýhodněných dětí metodickým pokynem ke zřizování přípravných tříd pro děti se sociálním znevýhodněním, které označuje jako „děti, žáky a studenty ze sociokulturně znevýhodněného prostředí“ (Školský zákon, 2004). Tento metodický pokyn také ustanovuje funkci asistenta pedagoga jako jedno z podpůrných opatření, které mají pomoci žákům s integrací.

Školský zákon, v který vstoupil v platnost 1. ledna 2005 (Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů) si dal za cíl odstranit segregaci a diskriminaci těchto žáků. Hlavně tím, že rozšířil skupinu žáků se speciálními vzdělávacími potřebami o žáky sociálně znevýhodněné a dále upravuje podmínky nutné pro vzdělávání příslušníků národnostních menšin.

Podmínky pro vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (dále jen SVP) jsou určeny vyhláškou č. 73/2005 Sb. *o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných*, ve znění pozdějších předpisů. Podle této vyhlášky se za žáka se sociálním znevýhodněním považuje zejména „žák z prostředí, kde se mu nedostává potřebné podpory k řádnému průběhu vzdělávání včetně spolupráce zákonných zástupců se školou a žák znevýhodněný nedostatečnou znalostí vyučovacího jazyka“ (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2011, §1).

Vyhláška č. 27/2016 Sb., *o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných*, ve znění pozdějších předpisů, upravuje pravidla vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami, vzdělávání žáků uvedených v § 16 odst. 9 zákona a vzdělávání žáků nadaných. Dále definuje podpůrná opatření využívaná pro úpravu metod, organizaci a hodnocení vzdělávání.

V dokumentu MŠMT s názvem *„Koncepte (projekt) včasné péče o děti ze sociokulturně znevýhodňujícího prostředí v oblasti vzdělávání“* se upozorňuje na to že, „na základě kvalifikovaného odhadu a pozorování je zřejmé, že žáci z prostředí rodin, které jsou ohroženy sociálním vyloučením, ať již z důvodů sociálních či v důsledku souběhu znevýhodnění

sociálního a kulturního, tvoří většinu žáků škol, jež pracují podle Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání upravených pro vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením (dříve zvláštní školy). Zároveň je zřejmé, že se žáci z tohoto prostředí hůře vyrovnávají s převažující selektivností českého základního školství a mají proto velmi často nižší školní úspěšnost.“ (Koncepce, 2004, s. 1).

Koncepce zahrnuje do sociokulturně znevýhodňujícího prostředí také děti: „jejichž rodina je nepodporuje (není schopna, nebo nechce podporovat) ve školních aktivitách a přípravě na školu; vztah rodiny ke vzdělání je vlažný či dokonce záporný; rodina nezajišťuje dostatečně materiální potřeby dětí; žije spíše na okraji společnosti nebo je sociálně vyloučená; rodina dítěte se řídí kulturními vzorci, které jsou odlišné nebo v rozporu s kulturními vzorci české společnosti; v rámci rodiny je užíván jiný než vyučovací jazyk nebo je tento jazyk užíván nesprávně (například romský etnoлект češtiny nebo slovenštiny) či na úrovni argotu nebo je oslabena samotná kvalita verbální komunikace uvnitř rodiny.“ (Koncepce, 2004, s. 4).

Vláda ČR na svém zasedání dne 14. května 2008 schválila usnesením č. 539 *Zprávu vlády o realizaci Koncepce (projektu) včasné péče o děti ze sociokulturně znevýhodňujícího prostředí v oblasti vzdělávání za období 2005–2007 včetně aktualizace*. Je jedním ze základních dokumentů, které mají pomoci „předcházet vzniku sociálních handicapů, v jejichž důsledku děti socializující se a trvale žijící v sociálně znevýhodňujícím prostředí nedosahují naplnění svého vzdělávacího potenciálu a předčasně ukončují vzdělávání“ a umožnit tak zlepšení školních úspěchů, dosažení vyššího vzdělání a získání lepší pracovní kvalifikace.

Dalším zákonným opatřením pro podporu žáků se speciálními vzdělávacími potřebami je § 16 zákona č. 561/2004 Sb., ve znění pozdějších předpisů, který definuje sociální znevýhodnění takto:

- rodinné prostředí s nízkým sociálně-kulturním postavením nebo ohrožení sociálně-patologickými jevy
- nařízená ústavní výchova nebo uložená ochranná výchova
- postavení azylanta a účastníka řízení o udělení azylu na území ČR.

Zákon definuje, že obsah, forma a metody vzdělávání mají odpovídat potřebám a možnostem žáků. Pro vzdělávání zajišťuje podmínky vzájemného respektu, snášenlivosti, solidarity a důstojnosti pro každého kdo se vzdělání účastní.

Ve vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami mají důležitou funkci školská poradenská zařízení (dále jen ŠPZ):

- Pedagogicko-psychologická poradna (dále jen PPP)
- Speciálně pedagogické centrum (dále jen SPC)

Činnost SPC i PPP je legislativně vymezena přílohou vyhlášky č.72/2005 Sb. *o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních* a vyhláškou č. 73/2005 Sb., *o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných* ve znění pozdějších předpisů.

2.1.2. Škola a žák speciálními vzdělávacími potřebami

Školský zákon uvádí, že: „dítětem, žákem a studentem se speciálními vzdělávacími potřebami se rozumí osoba, která k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření.“ (Školský zákon,2004, § 16, odst. 1).

Žák nastupující do školy si sebou přináší soubor zkušeností a znalostí ze své rodiny a sociokulturního prostředí v kterém vyrůstá. Mnohdy nejsou zcela dostačující nebo neodpovídají znalostem potřebným pro úspěšné začlenění do školního procesu.

„Odlišné děti musí prostředí, do něhož by se měly začlenit, poznat, a navíc musí zvládat nepříjemné emoce, které proces adaptace na nové prostředí často vyvolává. Musí být dostatečně motivovány a musí je v jejich úsilí podporovat i rodina, jinak by daly přednost strategii pasivní rezignace.“ (Vágnerová, 2005, s. 287)

A tak hlavně ti žáci, kteří pocházejí z odlišného prostředí, než je prostředí majoritní, mohou být hendikepováni již na samém začátku. Někteří nemají zásadní problém s integrací, ale někteří potřebují pomoc řešit obtíže, ze kterými se každodenně ve škole setkají. Vágnerová (2005) uvádí, že mezi znevýhodněné žáky lze zařadit i děti odlišující se nějak nápadným zevněškem. Někdy stačí jiný způsob oblékání či pouhá fyzická odlišnost. A ostatní spolužáci tak mnohdy nevědí, jak se k nim chovat a jak s nimi komunikovat. Hranice mezi odlišností a hendikepem je: „dána sociokulturně, specificky vyplývá z požadavků společnosti a jejích institucí (Vágnerová, 2005, s. 253).

Vágnerová (2005) dělí hendikepy na tři základní varianty: psychosociální, sociokulturní a zdravotní. Sociokulturně hendikepován je žák, u kterého proběhla socializace jiným způsobem, než je přijatelné majoritní společností. Děti sociokulturně znevýhodněné, děti cizinců, pocházející z minoritních menšin nebo sociálně zanedbané, nemusí mít snížené předpoklady pro zvládnutí školy, velmi často jim pouze chybí znalosti a dovednosti k tomu potřebné. Etnická odlišnost, zejména zatížená negativním významem pro majoritu, je významným aspektem posilujícím znevýhodnění. „Děti z rodin s nízkým socioekonomickým statusem dosahují horších školních výsledků i výsledků v testech rozumových schopností. Rozdíly jsou v rozvoji řeči, kvalitě komunikace formální a obsahové“ (Matoušek, 2010, s. 82). A proto je nutná podpora a pomoc při jejím rozvoji. Napomoci má i zavedení povinné docházky do mateřských škol v posledním roce před přijetím do školy a zřizování přípravných tříd ve školách.

Katalog podpůrných opatření (2015) uvádí, že odborná veřejnost upozorňuje na přesah definic stanovených legislativou pro příčiny a projevy sociálního znevýhodnění ve vzdělávání.

Aspekty, které ovlivňují sociální znevýhodnění:

- úroveň jedince – jazyková odlišnost, sexuální orientace, zanedbaný zevněšek
- úroveň rodiny – týrání, zneužívání, odlišný životní styl, dysfunkční nebo neúplná rodina, pracovní vytížení rodiče
- sociální prostředí – prostředí sociálně vyloučené lokality, ohrožení sociálně patologickými jevy

- socioekonomický status – chudoba, předlužení rodiny, migrace, nevyhovující bytové podmínky, náboženská či kulturní odlišnost (Katalog podpůrných opatření, 2015)

Aspekty, které ovlivňují znevýhodnění se mohou mezi sebou různě kombinovat nebo trvat po omezenou dobu. Mezi žáky s překážkami učení bez zdravotních příčin patří také děti umístěné mimo rodinu z rozhodnutí soudu, v případě nutnosti ochrany zdraví nebo života dítěte. Všechny tyto skutečnosti musí škola, která je významným činitelem při vzdělávání, správně vyhodnotit a vhodně na ně reagovat.

Škola je v Pedagogickém slovníku definovaná jako „společenská instituce, jejíž tradiční funkcí je poskytovat vzdělávání žákům příslušných věkových skupin v organizovaných formách podle určitých vzdělávacích programů.“ (Průcha et al., 1995, s. 221). Nezastupitelnou roli v tomto procesu zastává samotný učitel a jeho přístup k žákům se speciálními vzdělávacími potřebami. Pedagog, který dobře zná své žáky, dokáže správně odhadnout jejich možnosti, umí rozvíjet jejich schopnosti a je seznámen i s jejich rodinným prostředím. Podle Vágnerové (2005) svou pedagogickou činností podporuje podnětné edukační prostředí, součinnost žáků, umí správně monitorovat proces učení a tím utváří vhodné sociální klima třídy a školy. Pokud se učitel povede správně žáka motivovat, umožní mu zažít úspěch spojený se sociálním oceněním, významně ovlivňuje jeho postoj ke škole. Trendem dnešního vzdělávacího systému je inkluze, tedy zařazování co největšího množství žáků do hlavního vzdělávacího proudu. Do školních tříd jsou běžně zařazováni žáci s různými druhy znevýhodnění. Pro svá znevýhodnění vyžadují tito žáci a s nimi potom i celá třída jiný styl učení a komunikace. Mezi dlouhodobé cíle důležité pro rozvoj školství má tedy patřit plné začlenění všech žáků, tedy i těch ze sociokulturně znevýhodněného prostředí, uchování jejich kulturních zvyklostí, tradic a podpora jejich budoucí úspěšnosti v majoritní společnosti.

2.2. Vliv sociokulturního znevýhodnění na vzdělání žáků

„Sociokulturní handicap vyplývá z odlišné sociální příslušnosti a s tím souvisejícího omezení zkušeností, jež jsou jiné nebo nedostatečné. Jde o problém daný působením jiných sociokulturních vlivů, odlišné socializace.“ (Vágnerová, 2014, s. 600) Integrace dětí do nové společnosti je rychlejší a snadnější než dospělých jedinců. Přestože jsou schopny snadněji se vyrovnat s nově vzniklou situací, tak jakékoli znevýhodnění jejich snahu zpomaluje. Sociokulturní znevýhodnění nemusí být na první pohled patrné, na rozdíl od znevýhodnění fyzického. Příčiny sociokulturního znevýhodnění nejsou objektivně měřitelné, jsou těsně propojené s dosavadním životem žáka a mají širokou škálu projevů. Znevýhodněný žák tak může být cizinec, mentálně postižený, autistický žák či žák umístěný mimo vlastní rodinu (Felcmanová, 2015).

Pro školní úspěšnost je důležitá zejména jazyková kompetence. U cizojazyčných žáků nebo žáků pocházejících z rodin hovořících dialektem bývá: „problémem chudý slovník, nesprávné užívání gramatiky, potíže může činit i jazyková necitlivost k jemným významovým diferencím“ (Vágnerová, 2005, s. 290). Neznalost či nedostatečná znalost jazyka přináší komunikační problémy nejen mezi žákem a učitelem, ale i vzájemně mezi spolužáky. Nesprávné pochopení nebo špatná orientace ve vznikajících sociálních situacích, může vést až k sociálnímu vyloučení dítěte ze školního kolektivu. Dítě se dostává do pozice outsidera, je hůře hodnoceno a velmi často bývá i považováno za méně inteligentní. Hodnoty a normy jeho chování mohou být významně odlišné od norem platných v majoritní společnosti. Obtížnější adaptaci na prostředí a požadavky školy, řeší nepravidelnou školní docházkou.

Častější absence školní docházky mají za následek nedostatečné znalosti, neúspěch a špatné hodnocení. Felcmanová (2015) v Katalogu podpůrných opatření uvádí, že rodina sociálně znevýhodněných dětí mnohdy není schopna poskytovat pomoc a podporu na dostatečné úrovni, potřebné pro úspěšné zvládnutí školy. Zaostávají v pomoci se zvládnutím domácích úkolů, přípravou do školy či procesu učení. A upozorňuje, že projevy sociokulturního znevýhodnění nemusí být, včas správně rozpoznány a škola přichází o možnost využít podpůrná opatření k minimalizaci důsledků. V mnoha případech žák ani

jeho rodina znevýhodnění nepřipouští, protože svoji situaci takto nevnímá nebo její přiznání může být pro něj ponižující. Vzniklá situace není pro žáka komfortní a mohou nastat změny v jeho chování.

V *Katalogu podpůrných opatření* (2015) jsou definovány typické projevy sociokulturního vyloučení, které může být překážkou v učení a rozvoji potenciálu žáka. Toto rozdělení má napomáhat při volbě vhodného způsobu pomoci a podpory. Podrobněji jsou rozebrány v dalších kapitolách.

2.2.1. Kulturní odlišnost a jiný mateřský jazyk

Pokud má žák odlišný mateřský jazyk od jazyka vyučovacího, nastávají problémy spojené s jeho vzděláváním. Jazykový problém se netýká pouze hodin českého jazyka, ale prolíná i ostatními předměty. Pro správnou komunikaci je podstatná i znalost standardních jazykových vzorců a jejich vhodné použití. Rodiče mnohdy sami neovládají český jazyk na potřebné úrovni a mohou být i ngramotní. Podle Šiškové (2001) se komunikační styl Romů, Vietnamců, Ukrajinců a ostatních etnik odlišuje od komunikačního stylu majority, neboť se vyvíjel v odlišných podmínkách a vychází z jiných tradic a zvyků. U dětí migrantů nastává problém nejen v „oblasti neverbální komunikace, která může být velmi odlišná od komunikace majority, ale i v jiných oblastech soukromého i veřejného života.“ (Vágnerová, 2005, s. 290–291).

Kulturní odlišnost žáka se podle Felcmanové (2015) projevuje v mnoha oblastech – jiné pojetí genderových rolí, vztah k autoritám, ale i v odlišném způsobu oblékání či stravování. Do této skupiny lze zařadit i děti, jejichž rodiny žijí alternativním způsobem života. Zvýšená míra úzkosti, vycházející z pocitu neschopnosti zvládnout školní zátěž, vede k apatii nebo naopak k agresivitě žáka.

2.2.2. Rodina riziková

V názvu této kapitoly je termín problémová rodina, který je uveden V *Katalogu podpůrných opatření*, nahrazen termínem rodina riziková, který se v dnešní době více využívá.

„Překážka v učení vzniká primárně v rovině sociálního a psychického života žáka, v extrémních případech přechází v nějakou formu fyzického násilí, zneužívání či strádání.“ (Felcmanová, 2015, s. 14)

Na změny v rodině jako je rozpad rodiny, přílišná pracovní vytíženost rodičů nebo umístění žáka mimo rodinu, může žák reagovat změnami chování, výkyvy v oblasti soustředění a pracovního tempa. Projevy lhostejnosti či naopak přílišné upínání se ke školnímu výkonu. Stranění se kolektivu, vyrušování a narušování výuky, záškoláctví. Mohou se projevovat znaky zanedbávání, ztrácí učebnice, sešity, neplní domácí úkoly, nenosí si svačiny nebo chodí do školy v poškozeném či špinavém oblečení. Spolupráce s rodiči bývá v těchto případech obtížná.

V mnohých rodinách jsou „některé z funkcí rodiny vážně a dlouhodobě narušeny, rodině samotné se situace natolik vymkla, že děti jsou vážně ohroženy“ (Helus a, 2015, s. 223).

2.2.3. Rodina nepodporující dítě ve vzdělání

Některé rodiny nemají vzdělání jako základní hodnotu, potřebnou pro uplatnění v životě. Žák v rodině psychicky ani fyzicky nestrádá, ale není rodinou podporován k dosažení co nejvyššího vzdělání. Podle Vágnerové (2005) je pro Romy „škola reprezentantem jiné kultury, než je jejich vlastní“ a dovednosti, které mohou ve škole získat nejsou jejich etnikem příliš ceněné. Nedostatečné výsledky žáka ani častá absence není rodinou řešena, protože ani jedno příliš neovlivňuje běžný život rodiny. Rodiče tak se školou spolupracují spíše formálně, nenavštěvují třídní schůzky a nereagují na pozvání do školy.

Žák, který neabsolvoval předškolní vzdělávání, přichází do školy s nedostatečnými kompetencemi zejména v oblasti jazykové a sociální. Podle Felcmanové (2015) vykazují žáci z takových rodin odchylky od vývojového schématu, které nejsou vázány na jejich vrozené dispozice.

2.2.4. Vyloučení žáka z důvodu odlišnosti

Žák je vyloučen z třídního kolektivu na základě fyzické odlišnosti nebo sexuální orientace. Také se toto vyloučení může týkat žáků z ekonomicky slabých rodin nebo žáků z rodin nábožensky založených. Víra zasahuje do života i výchovy dětí, zakazuje mnohé zážitky a „dítě vyděluje ze třídy se všemi důsledky pro jeho socializační vývoj.“ (Vágnerová, 2005, s. 322) Problémy s učivem bývají vázány na narušenou psychickou rovnováhu, pocity nedůvěry ve své schopnosti nebo nízké sebevědomí. Takové vyloučení je závislé na reakci okolí, pedagogických pracovníků a pro jeho nápravu je zásadní práce s třídním kolektivem a změna klimatu třídy a školy.

2.2.5. Umístění žáka mimo rodinu

Rodiče mají zákonnou povinnost starat se o své dítě, tak aby se mohlo správně vyvíjet bez velkých překážek, a to po fyzické i psychické stránce. Pokud rodina tento závazek neplní, dochází rozhodnutím soudu, k umístění dítěte mimo rodinu (náhradní péče). Podle Felcmanové (2015) takové rozhodnutí přináší závažné důsledky pro další život žáka. Mnohdy vzniklé situaci nerozumí, a to vyvolává stres a nejistotu. Důvěra k pedagogům může být negativně ovlivněna, pokud je to právě škola, která upozornila na nevyhovující poměry v rodině žáka. Umístění žáka do výchovného ústavu nebo náhradní péče přináší nové problémy, které musí žák zvládnout – změnu školy, pedagogů, spolužáků, jiné nároky na učení a domácí přípravu. V takové situaci je nutná intenzivní podpora a pomoc ze strany všech zúčastněných.

Při hodnocení žáka je vždy důležité posuzovat osobité projevy žáka, aktuální situaci v rodině, interakci s učitelem, zapojení do kolektivu a na základě těchto informací poskytovat podpurná opatření, která budou pro konkrétního žáka vhodná a pomohou mu úspěšně zvládnout školní povinnosti.

2.3. Vzdělávání žáků ze sociokulturně znevýhodněného prostředí

Pojem „děti, žáci a studenti ze sociokulturně znevýhodňujícího prostředí“ se objevuje v metodickém pokynu Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy ke zřizování přípravných tříd pro děti se sociálním znevýhodněním a k ustanovení funkce vychovatele – asistenta učitele č.j.: 25 484/2000-22.

Pojem „žák ze sociokulturně znevýhodněného prostředí“ a „žák ze sociokulturně vyloučeného prostředí“ se postupně nahrazuje pojmem „žák z odlišného sociokulturního prostředí“ nebo „žák se speciálními vzdělávacími potřebami“. Vyhláška č. 27/2016 Sb. (*o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, ve znění pozdějších novelizací*) legislativně definuje tyto žáky takto: jedná se o žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu odlišných kulturních a životních podmínek, nebo také s odlišným kulturním prostředím a jinými životními podmínkami.“ Ač se definice legislativně často mění, zůstává vzdělávání těchto žáků jedním z hlavních témat současného školství.

Česká školní inspekce ve své výroční zprávě upozorňuje na nutnost zohlednit „zvýšující se podíl žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, které souvisejí s odlišnými kulturními a životními podmínkami. Nejčastěji se jedná o žáky, jejichž speciální vzdělávací potřeby vyplývají ze slabého socioekonomického statusu jejich rodin a ze sociálního vyloučení.“ (Výroční zpráva České školní inspekce za školní rok 2020/2021, s. 64)

Periodikum *Speciální pedagogika* poukazuje na to, že nerovnosti ve vzdělání můžeme dělit na dvě hlavní oblasti ovlivňující vzdělávání žáků. Oblast první „je samotný výkon ovlivňovaný

tím, v jakém prostředí vyrůstají a s jakými normami se setkávají“ a na straně druhé „se nachází škola jako instituce a její přístup k těmto dětem“ (Speciální pedagogika, 2020, s. 45–64). Škola jako vzdělávací instituce a zejména jednotliví učitelé mají možnost ovlivnit obě oblasti, ve škole pomocí podpůrných opatření a také spoluprací s rodinou žáka. Pedagogika používá pojem sociokulturně vyloučené prostředí v souvislosti s prostředím, ve kterém dítě vyrůstá a které mu neumožňuje snadné zapojení do hlavního vzdělávacího proudu.

Podle Vágnerové je „škola místem sociokulturní konfrontace, dané odlišností socializace příslušníků minorit a většinové společnosti. Z hlediska menšin je reprezentantem jiné kultury, a proto někdy mohou rodiče těchto dětí obsah výuky, její požadavky i způsob hodnocení zpochybňovat, nemusí pro ně být zcela akceptabilní.“ (Vágnerová, 2005, s. 296–297)

Jedním z kroků Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy pro podporu vzdělávání dětí se sociokulturním znevýhodněním, je podpora jejich předškolního vzdělávání. Cílem je zvýšení počtu těchto dětí v mateřských školách. Mateřská škola dětem napomáhá osvojit si základní pravidla chování, sociální interakci, rozvoj řeči a komunikačních dovedností. Všechny tyto znalosti umožňují následné kvalitnější zvládnutí školní docházky.

Úspěšně zvládnout školní docházku pomáhají žákům poradenské služby ve školách a školských poradenských zařízeních, které jsou poskytovány dětem, žákům, studentům, jejich zákonným zástupcům, školám a školským zařízením. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ve vyhlášce č. 72/2005 Sb. *o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, ve znění pozdějších novelizací*, definuje účel poradenských služeb takto: „pomáhají vytvářet vhodné podmínky pro zdravý tělesný a psychický vývoj žáků, pro jejich sociální vývoj, pro rozvoj jejich osobnosti před zahájením vzdělávání a v průběhu vzdělávání“.

Rámcově vzdělávací plán (dále RVP) upravuje podmínky pro zkvalitnění výuky a to: zřízením přípravných tříd, individuální a skupinovou práci, menším počtem žáků ve

třídě, volbou vhodných metod a forem práce, využitím specifických učebnic a materiálů, pravidelnou komunikací, spoluprací s psychologem, speciálním pedagogem – etopedem, sociálním pracovníkem, případně i s dalšími odborníky (RVP, 2021).

2.3.1. Školská poradenská zařízení (ŠPZ)

Školská poradenská zařízení jsou zřizována vyhláškou MŠMT č. 72/2005 Sb., (*o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, ve znění pozdějších novelizací*) a zajišťují poradenskou, diagnostickou, informační a metodickou činnost. Vyhláška definuje, komu jsou poradenské služby poskytovány „dětem, žákům, studentům, jejich zákonným zástupcům, školám a školským zařízeními“, za jakých podmínek a stanovuje pravidla poskytování poradenských služeb. Účelem poradenských služeb je např. napomáhat „vytváření vhodných podmínek pro zdravý tělesný a psychický vývoj žáků, pro jejich sociální vývoj, pro rozvoj jejich osobnosti před zahájením vzdělávání a v průběhu vzdělávání“, doporučit, sledovat a vyhodnotit vhodná podpůrná opatření, „zjišťování speciálních vzdělávacích potřeb žáka“ a také „vytváření vhodných podmínek, forem a způsobů práce pro žáky, kteří jsou příslušníky jiných kultur nebo žijí v odlišných životních podmínkách“ (MŠMT č. 72/2005 Sb.,§2). Školská poradenská zařízení spolupracují s orgány sociálně-právní ochrany dětí a orgány péče o mládež a rodinu, v případě potřeby i s dalšími orgány a institucemi.

Typy školských poradenských zařízení: pedagogicko-psychologické poradny a speciálně pedagogická centra. Střediska výchovné péče nejsou součástí školských poradenských zařízení, ale jsou součástí preventivně výchovné péče. Děti se speciálními vzdělávacími potřebami se mohou stát klienty těchto středisek, a proto jsou v bakalářské práci zmíněny.

Pedagogicko-psychologické poradny (PPP)

Pedagogicko-psychologické poradny se podílí na vzdělávacím procesu, zejména v případech žáků, kterým jejich znevýhodnění znesnadňuje proces vzdělávání, dále „poskytují služby pedagogicko-psychologického a speciálně pedagogického poradenství a pedagogicko-psychologickou a speciálně pedagogickou pomoc při výchově a vzdělávání žáků“ (MŠMT č. 72/2005 Sb., §5). Pracují formou individuální a skupinové práce. Na základě doporučení z PPP je upravován nebo volen způsob vzdělávání. Pomocí metodika prevence koordinují činnost školních metodiků, kteří zajišťují a realizují opatření vedoucí ke snížení rizikového chování žáků.

Speciálně pedagogická centra (SPC)

Speciálně pedagogická centra poskytují odbornou pomoc a poradenské služby „zejména při výchově a vzdělávání žáků s mentálním, tělesným, zrakovým nebo sluchovým postižením, vadami řeči, souběžným postižením více vadami nebo autismem (MŠMT, č. 72/2005 Sb., §6). Provádí speciálně pedagogickou, psychologickou a sociální diagnostiku, pomáhají se sociální integrací a poskytují služby krizové intervence.

Střediska výchovné péče (SVP)

Střediska výchovné péče jsou zřizována Zákonem č. 109/2002 Sb. *o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních a o změně dalších zákonů, ve znění pozdějších novelizací* a tvoří součást preventivně výchovné péče. Účelem středisek výchovné péče je „poskytovat preventivně výchovnou péči, a tím zejména předcházet vzniku a rozvoji negativních projevů chování dítěte nebo narušení jeho zdravého vývoje, zmírňovat nebo odstraňovat příčiny nebo důsledky již vzniklých poruch chování a přispívat ke zdravému osobnostnímu vývoji dítěte“ a to pomocí diagnostické, vzdělávací, reedukační, poradenské a terapeutické činnosti (MŠMT č. 109/2002 Sb., §1).

2.3.2. Školní poradenská pracoviště (ŠPP)

Školy poskytují poradenské služby v rámci svých poradenských pracovišť. Tato pracoviště jsou obvykle tvořena: výchovným poradcem, školním metodikem prevence, školním psychologem či školním speciálním pedagogem. Za poskytování poradenských služeb odpovídá ředitel školy. Jedním z jejich cílů je snížit školní neúspěšnost žáků, zabránit vzniku sociálně nežádoucích jevů na škole a tím zlepšit sociální klima školy, zajistit podmínky pro integraci žáků se speciálně vzdělávacími potřebami a sjednotit takto poskytované služby se službami ostatních školských poradenských zařízení.

2.3.3. Podpůrná opatření

Podpůrná opatření jsou definována jako postupy, představující podporu pro práci pedagoga a žáka, pro kterého je nutné upravit průběh vzdělávání. Účelem je vyrovnat podmínky pro kvalitní vzdělání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Umožňují změnu pedagogických postupů, uspořádání času a strukturu výuky. Úpravu prostorového uspořádání třídy, pracovního místa žáka. Jsou poskytována samostatně nebo se mohou kombinovat různé druhy a stupně podle potřeb konkrétního žáka. Podpůrná opatření se realizují na základě doporučení školských poradenských zařízení, které dohlížejí na jejich plnění a vyhodnocují jejich úspěšnost.

Podpůrná opatření definovaná v § 16 Školského zákona spočívají v:

- a) poradenské pomoci školy a školského poradenského zařízení,
- b) úpravě organizace, obsahu, hodnocení, forem a metod vzdělávání a školských služeb, včetně zabezpečení výuky předmětů speciálně pedagogické péče a včetně prodloužení délky středního nebo vyššího odborného vzdělávání až o dva roky,
- c) úpravě podmínek přijímání ke vzdělávání a ukončování vzdělávání,

- d) použití kompenzačních pomůcek, speciálních učebnic a speciálních učebních pomůcek, využívání komunikačních systémů neslyšících a hluchoslepých osob, Braillova písma a podpůrných nebo náhradních komunikačních systémů,
- e) úpravě očekávaných výstupů vzdělávání v mezích stanovených rámcovými vzdělávacími programy a akreditovanými vzdělávacími programy,
- f) vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu,
- g) využití asistenta pedagoga
- h) využití dalšího pedagogického pracovníka, tlumočnicka českého znakového jazyka, přepisovatele pro neslyšící nebo možnosti působení osob poskytujících dítěti, žákovi nebo studentovi po dobu jeho pobytu ve škole nebo školském zařízení podporu podle zvláštních právních předpisů, nebo
- i) poskytování vzdělávání nebo školských služeb v prostorách stavebně nebo technicky upravených. (Školský zákon, 2015).

Podle pedagogické, finanční a organizační náročnosti dělíme dále podpůrná opatření do pěti stupňů, které lze kombinovat.

2.3.4. Stupně podpůrných opatření

Podpůrná opatření prvního stupně navrhuje a realizuje škola sama, kompenzují mírnější obtíže žáka. Učitel tvoří Plán pedagogické podpory, ve kterém definuje problémy a speciálně vzdělávací potřeby žáka. Škola jej průběžně aktualizuje a vyhodnocuje. Pokud po uplynutí tří měsíců nedochází k naplnění stanovených cílů, doporučí škola využít poradenskou pomoc školského poradenského zařízení.

Opatření stupeň II až V. navrhuje a upravuje metodiku naplňování školské poradenské zařízení na základě diagnostiky speciálních vzdělávacích potřeb žáka. Doba platnosti nepřekračuje dva roky.

Podpůrná opatření druhého stupně využívají žáci s mírnějšími formami speciálních vzdělávacích potřeb. Žáci s opožděným vývojem, pocházející z odlišného kulturního prostředí, mající problémy s adaptací na školu, mírnými poruchami učení nebo chování. Obtíže žáka lze vyrovnávat využitím podpůrných pomůcek, úpravou pedagogické práce, stanovením dílčích cílů, pedagogickou intervencí.

Podpůrná opatření třetího stupně náleží žákům se specifickými poruchami učení, dorozumívání, chování, autistického spektra, lehkým mentálním postižením, postižením sluchovým, zrakovým a tělesným. U těchto obtíží je vhodná podpora pedagoga asistentem. Ve výuce jsou uplatněny vhodné metody a formy práce respektující specifika žáka. Upravuje obsah vzdělávání v dílčích oblastech. Pro žáky s lehkým mentálním postižením umožňuje modifikaci učiva. Žákům jsou vypracovány individuální vzdělávací plány a mohou být hodnoceni slovně. Během výuky mají možnost využívat kompenzační pomůcky.

Podpůrná opatření čtvrtého stupně jsou poskytována žákům, kteří vyžadují významné úpravy v metodách a organizaci vzdělávání. Žáci se středně těžkým až těžkým mentálním postižením, těžkým sluchovým a zrakovým postižením, se závažnými vadami řeči. A také pro mimořádně nadané žáky. Vzdělávání probíhá podle upraveného vzdělávacího programu. Během vyučování probíhá střídání činností a odpočinku, jsou využívány speciální kompenzační pomůcky. Na doporučení lékaře a školského poradenského zařízení je upravována vyučovací povinnost. Ve třídách spolu s pedagogem působí i asistent pedagoga.

Podpůrná opatření pátého stupně pro žáky s nejtěžšími stupni zdravotních postižení. Tito žáci vyžadují podporu na nejvyšší úrovni. Po celou dobu výuky je přítomen další pedagogický pracovník. Prostředí školy je uzpůsobeno jejich specifickým hygienickým návykům a potřebám.

Pro žáka s mírnými vzdělávacími obtížemi, spadajícího do podpůrných opatření stupeň 1, má škola možnost vypracovat **Plán pedagogické podpory (PIPP)**. Jeho obsahem je popis metod práce, způsob hodnocení a pomůcky, které budou využívány. Plán pedagogické podpory je definován Vyhláškou 27/2016 Sb. § 10, ve znění pozdějších novelizací.

Pokud žák přichází do školy s velmi špatnou znalostí českého jazyka, má škola možnost vypracovat Plán jazykové podpory (PJP). PJP lze využít jako překlenovací pro dobu, než žák získá doporučení školského poradenského zařízení, umožňuje okamžitou jazykovou podporu, intenzivnější výuku českého jazyka a jeho další rozvoj.

Na základě písemného doporučení školského poradenského zařízení může ředitel školy povolit žákům se speciálními vzdělávacími potřebami, vzdělávání podle **individuálního vzdělávacího plánu (IVP)**. Jeho obsah je stanoven platnou legislativou a vychází z Vyhlášky MŠMT. 27/2016 Sb., ve znění pozdějších novelizací. Je rozpracován ve školském vzdělávacím programu konkrétní školy a je součástí dokumentace žáka. Specifikuje druhy a stupně podpůrných opatření poskytovaných konkrétnímu žákovi. Obsahuje povinné údaje o obsahu, rozsahu, průběhu a způsobu poskytování individuální péče. Upravuje potřebu jiného pedagogického pracovníka, stanoví cíle, metody a formy vzdělávání žáka. Vymezuje časové rozvržení učiva, způsob plnění úkolů a stanoví způsob hodnocení. Za zpracování a provedení je zodpovědný ředitel školy. IVP je pravidelně vyhodnocován a měněn podle potřeb žáka. S jeho obsahem jsou seznámeni všichni vyučující, samotný žák a jeho zákonný zástupce. Školské poradenské zařízení sleduje a nejméně jednou ročně vyhodnocuje jeho naplnění.

Asistent pedagoga podle § 5 vyhlášky č. 27/2016 Sb., ve znění pozdějších novelizací.: „poskytuje podporu jinému pedagogickému pracovníkovi při vzdělávání žáka či žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v rozsahu podpůrného opatření nebo podle § 18 odst. 1. Asistent pedagoga pomáhá jinému pedagogickému pracovníkovi při organizaci a realizaci vzdělávání, podporuje samostatnost a aktivní zapojení žáka do všech činností uskutečňovaných ve škole v rámci vzdělávání, včetně poskytování školských služeb“ (MŠMT, č. 27/2016, §5). Podporu může poskytovat, dle potřeby i více žákům, a to nejvýše čtyřem současně.

Asistent pedagoga, který vykonává přímou pedagogickou činnost ve třídě, ve které se vzdělávají děti nebo žáci se speciálními vzdělávacími potřebami, zajišťuje:

- a) přímou pedagogickou činnost při vzdělávání a výchově podle přesně stanovených postupů a pokynů učitele nebo vychovatele zaměřenou na individuální podporu žáků a práce související s touto přímou pedagogikou činností,
- b) podporu žáků v dosahování vzdělávacích cílů při výuce a při přípravě na výuku, žák je přitom veden k nejvyšší možné míře samostatnosti,
- c) výchovné práce zaměřené na vytváření základních pracovních, hygienických a jiných návyků a další činnosti spojené s nácvikem sociálních kompetencí (Vyhláška MŠMT č.416/2017 Sb.)

Náplň práce asistenta pedagoga tedy vychází z konkrétních potřeb žáka. Žákům se sociokulturním znevýhodněním pomáhá se zvládnutím jazyka, může poskytovat podporu psychologickou a sociální. Práce asistenta pedagoga probíhá přímo ve školní třídě a pro to je důležitá součinnost mezi ním a učitelem. Práce asistenta pedagoga se v případě sociokulturně znevýhodněných žáků podobá práci sociální, je důležité navázat správně spolupráci s rodinou. V rodinách s nízkým socioekonomickým statusem bývá často vzdělání považováno za nepřilíživě důležité a asistent pedagoga „má roli toho kdo propojuje oba světy a přináší nové možnosti společenského začlenění.“ (Habr et al., 2015, s. 72).

2.3.5. Organizace vzdělávání žáků s přiznanými podpůrnými opatřeními

Vyhláška MŠMT č. 27/2016 také stanovuje ve svém § 17, 18 organizaci vzdělávání žáků, kterým jsou přiznána podpůrná opatření takto:

- ve třídě lze vzdělávat nejvýše 5 žáků s podpůrnými opatřeními druhého až pátého stupně
- počet žáků s podpůrnými opatřeními druhého až pátého stupně nesmí přesáhnout 1/3 žáků ve třídě, oddělení či studijní skupině
- pedagogickou činnost mohou ve třídách vykonávat souběžně nejvýše 4 pedagogičtí pracovníci.

Pro poskytnutí podpůrných opatření prvního stupně provádějí prvotní pedagogické posouzení vzdělávacích potřeb žáka pedagogičtí pracovníci školy. Posuzují aktuální schopnosti žáka, formulují pravděpodobnou příčinu obtíží, stanovují prognózu vývoje a volí účinná opatření pro nápravu obtíží žáka. K tomu jim pomáhají metody pedagogické diagnostiky.

2.4. Multikulturní výchova

Již v Národním programu rozvoje vzdělávání (tzv. Bílé knize) je upozorňováno na nutnost v rámci inkluzivního vzdělávání zařadit do hlavního vzdělávacího proudu děti, pocházející z etnicky či kulturně znevýhodněného prostředí. Řada opatření stanovených v Bílé knize nebyla naplněna nebo pouze z části. Pro nutnou změnu postojů celé společnosti k sociokulturně znevýhodněným žákům a k podpoře inkluzivních mechanismů vzdělávacího systému bylo do Rámcově vzdělávacího plánu pro základní vzdělávání zařazeno téma Multikulturní výchovy, které pomáhá připravit žáky na život ve společnosti kulturně a sociálně rozmanité. V odborném článku zveřejněném na metodickém portálu RVP. CZ se uvádí že: „nutnost Multikulturní výchovy vychází také z pokračujícího procesu sociálního propadu některých menšin, s čímž se pojí i narůstající nevraživost mezi majoritou a sociálně vyloučenými skupinami, provázená vznikem či posilováním negativních etnických stereotypů (v ČR především Romové a vztah majority vůči nim), proto se multikulturní výchova stala standardní součástí vzdělávacích strategií demokratických zemí.“ (Metodický portál RVP.CZ)

Hlavním cílem Multikulturní výchovy je seznámit žáky s různými kulturami, jejich hodnotami a tradicemi. Rozvíjí kulturní specifika menšinových etnik a seznamuje s nimi majoritní většinu. Učí žáky chápat a respektovat sociokulturní rozmanitost a nalézat styčné body důležité pro vzájemné respektování a spolupráci. Multikulturní výchova se týká i vzájemných vztahů mezi žáky, klimatu třídy i celé školy. Dává tak možnost zařadit do výuky konkrétní témata ovlivňující život v konkrétní lokalitě kde se škola nachází. Multikulturní výchova není

pouze uzavřeným předmětem, ale prostupuje i ostatními oblastmi vzdělávání. Pro žáky se sociokulturně znevýhodněného prostředí může být její přínos ve zlepšení multikulturně vstřícného klimatu celé společnosti.

2.5. Rodina

Rodina je nejstarší společenskou institucí, socializačním činitelem, formuje mezilidské vztahy, začleňuje jedince do sociální struktury. Je zdrojem zkušeností a vzorců chování. Dětem poskytuje péči, oporu a základní jistoty. Plní funkci výchovnou, ekonomickou, sociální a biologickou. Každá rodina má svoji jedinečnou historickou paměť a svůj specifický systém hodnot. Obojí předává po generace a má vliv na chování jednotlivých členů rodiny.

„Rodinné prostředí ovlivňuje výchovu a socializaci dítěte celou řadou svých aspektů. Jedná se přitom o momenty vztahové (struktura rodiny, její úplnost či neúplnost, přítomnost sourozenců, prarodičů, interakce a komunikace mezi jejími členy navzájem a mezi rodinou a širším okolím, přítomnost výchovných cílů, výchovného stylu v rodině aj.), ale též o aspekty materiální (vybavení rodinného prostředí a s tím související podnětnost) a sociálně-kulturní (vzdělání a vzdělanost rodičů, povaha zaměstnání rodičů a další aspekty reprezentující společenskou vrstvu).“ (Procházka, 2012, s. 102) Navázání úspěšné spolupráce s rodinou žáka napomáhá učiteli k vytvoření důvěry mezi ním a žákem a tím zvýšit jeho školní úspěšnost.

2.5.1. Současná rodina

Lidská rodina se v průběhu času vyvíjí a mění. Dnešní rodiny jsou více různorodé, lidé vstupují do manželství opakovaně nebo sňatek neuzavírají. Mění se sociální role rodičů a výchova dětí. Vzrůstá podíl rodin rodičů samoživitelů, rekonstituovaných a neúplných rodin. Zpráva o rodině (2020) konstatuje, že „každá dvanáctá domácnost je ohrožena

finanční nestabilitou“, toto má vliv na další prohlubování rozdílů ve vzdělání. Přitom se změnami ve společnosti se „nejcennějším vkladem rodičů stává vzdělání“ (Matoušek et al. 2011, s. 39). Důležitost, jakou rodina přikládá vzdělání, ovlivňuje způsob, jak bude přistupovat ke vzdělání konkrétní žák. Prostředí rodiny, v jakém dítě vyrůstá má vliv na jeho úspěchy nebo neúspěchy ve škole a na způsob, jak k nim bude přistupovat.

2.5.2. Typy rodin podle funkčnosti

Dunovský (1999) rozlišuje rodiny podle toho, jak fungují vzhledem k dítěti na čtyři typy:

- funkční – zajišťuje dobrý vývoj dítěte
- problémová – rodina své problémy umí řešit samostatně či pouze s krátkodobou pomocí
- dysfunkční – některé z funkcí, které má rodina plnit jsou vážně narušeny, děti jsou vážně ohroženy, nutná sanace rodiny
- afunkční – rodina neplní základní účel, škodí dítěti nebo jej ohrožuje na životě, odebrání dítěte

2.5.3. Romská rodina

Sociokulturně odlišné prostředí je i prostředí v romských rodinách. Tyto rozdíly vychází: „z dodržování vlastního normativního systému a odlišného stylu života, dost často mají hlavně sociální základ, většina Romů patří k nízké sociální vrstvě.“ (Vágnerová, 2005, s. 311). Romské děti, uvádí Bakalář (2004), jsou vychovávány v kolektivistické kultuře, kde cílem výchovy není osamostatnit se, ale být akceptovaným členem skupiny. To je výrazně odlišné od cílů a způsobů výchovy společnosti majoritní, která je zaměřena spíše na individualitu a výkon. Někdy se romským dětem stává, že nejsou schopny ztotožnění s novými pravidly, to u nich vyvolává nejistotu.

Problém vyvolává i rozdílné pojetí genderových rolí a s tím může být spojeno i nevhodné chování ke spolužákům. Odlišný bývá vztah k jídlu, ke svému tělu, religiozitě, stylu života

a životním hodnotám. Děti z jiného sociokulturního prostředí bývají více vázány na vlastní rodinu, a proto je důležitá těsná spolupráce školy s rodinou. Postoj romské rodiny ke vzdělání a k výchově je odlišný od postoje majority. Vágnerová (2014, s. 636–637) uvádí, že za neúspěchem romských dětí ve škole je „nedostatečná disciplína, chybění potřebných návyků, nesystematičnost a neochota vynaložit potřebné úsilí“ a také volný styl výchovy, která „nevede k rozvoji žádoucích návyků“.

2.6. Distanční výuka

V této kapitole bude krátce shrnut důvod zavedení distančního vzdělávání pro všechny žáky České republiky.

Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků definuje distanční výuku jako: „samostudium, kdy výuka neprobíhá v učebnách a nevyžaduje se osobní účast učitelů a studentů ve škole. Student se školou komunikuje např. prostřednictvím počítačových interaktivních programů, e-mailu, internetu, záleží na možnostech školy, především na její technické vybavenosti.“ Student si sám určuje režim svého studia, tato forma studia „klade vysoké nároky na vůli a osobní kázeň při plnění a dodržování studijních úkolů.“ (NÚV,2012) Z této definice vyplývá, že důraz je kladen na samostatnou práci žáka. Vyučování a konzultace s učitelem probíhají on-line. Mladší žáci, první stupeň základní školy, potřebují při této formě výuky pomoc ze strany rodičů. Ani jedno nemusí být pro žáky pocházející ze sociokulturně odlišného prostředí samozřejmostí.

Školy mají povinnost přizpůsobit distanční výuku individuálním podmínkám žáka, ale také svým technickým a personálním možnostem. Mezi obecná doporučení patří nepřeceňovat samostatnost žáků a možnosti rodičů, podporovat kontakty mezi žáky a učitelem.

2.6.1. Pandemie Covid 19

Evropský informační portál na svých stránkách uvádí, že Covid 19 je onemocnění vyvolané virem SARS-CoV-2, který je novým kmenem koronavirů. Nemoc se objevila v roce 2019 a velmi rychle se rozšířila do celého světa. Vzhledem k rychlému šíření ji označila Světová zdravotnická organizace (WHO) 11. 3. 2020 za pandemii. Virus SARS-CoV-2 se šíří drobnými kapénkami uvolněnými do vzduchu, při mluvení, křiku, kašlání, kýchání a zpěvu. Projevy nemoci jsou od bezpříznakových až po fatální. Na základě rychlého šíření nemoci vyhlásila vláda České republiky mimořádným opatřením uzavření všech typů škol ke dni 11. 3. 2020.

2.6.2. Distanční výuka v době pandemie

Po uzavření škol, v době pandemie Covid 19, přechází vyučování všech žáků na distanční formu výuky. „Školy byly ze dne na den nuceny hledat cestu, jak efektivně naplnit svou roli a zajistit vzdělávání žáků i ve zcela nestandardních podmínkách.“ (ČŠI, Tematická zpráva, 2020).

MŠMT na situaci vzniklou ve školství během pandemie reaguje novelou školského zákona vyhlášenou pod č. 349/2020 Sb., která stanovuje pravidla pro vzdělávání distančním způsobem v některých mimořádných situacích uzavření škol či zákazu přítomnosti dětí, žáků nebo studentů ve školách. V září 2020 vydalo *Metodické doporučení pro vzdělávání distančním způsobem*, které „shrnuje právní, organizační a pedagogické prvky distančního způsobu vzdělávání.“ Metodika také doporučuje zařadit do prezenční výuky informační a komunikační technologie.

Česká školní inspekce (ČŠI) ve své *Tematické zprávě Vzdělávání na dálku v základních a středních školách* (květen 2020) zjišťuje formy a způsoby realizace vzdělávání na dálku na školách. V této zprávě uvádí, že určitý počet žáků se vyučování neúčastní. Příčinou je nedostatečné vybavení ICT, špatný přístup k internetovému připojení, ale i nedostatečná motivace žáků zúčastnit se výuky. Česká školní inspekce dále říká, že velmi složitá situace

nastává hlavně v regionech s nízkým socioekonomickým statusem a dále konstatuje, že vzdělávání na dálku vedlo ke změnám organizace, obsahu a hodnocení výuky.

Podle zjištění ČŠI školy pro kontakt se svými žáky nejčastěji využívají Skype, WhatsApp, Facebook, systém Bakaláři, platformu Microsoft Teams či e-mailovou komunikaci. Ve většině škol postupně dochází ke sjednocení formy komunikace se žáky, pro možnost zapojení všech žáků, nabízí školy k zapůjčení notebooky. Asistenti pedagoga zajišťují přímou komunikaci s rodinami žáků, kteří nejsou zapojeni do on-line vyučování.

ČŠI ve své Tematické zprávě *Distanční vzdělávání v základních a středních školách, Přístupy, posuny a zkušenosti škol rok od nástupu pandemie nemoci covid-19* (březen 2021) opět konstatuje vysokou míru obtížnosti distančního vzdělávání obzvláště pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Dále upozorňuje na nutnost v dalším období řešit problémy vzniklé „např. zanedbávání sociálního a psychického rozvoje žáků, a to bez ohledu na jejich věk“. Pozitivně hodnotí větší množství žáků zapojených do distanční výuky v 2. pololetí školního roku 2020/2021. Vliv na zapojení žáků má změna distančního vyučování na povinné, dovybavení škol digitální technikou, individuální konzultace a snaha pedagogů včlenit do výuky všechny žáky. Jedna pětina žáků se vzdělávání stále neúčastní. Příčiny uvádí stejné jako ve zprávě předchozí, nedostatečné vybavení digitální technikou, špatné připojení, ale také „nízká motivace žáků nebo omezená motivace jejich rodičů spojená s omezenou podporou, kterou při vzdělávání svým dětem poskytují. Výrazněji se tento negativní trend přirozeně projevuje ve školách s vyšším podílem žáků pocházejících ze socioekonomicky složitějšího rodinného prostředí“ (ČŠI, 2021).

3. PRAKTICKÁ ČÁST

Praktická část se bude zabývat skutečným zjišťováním, jak probíhalo vzdělávání žáků se sociokulturně znevýhodněného prostředí v době distanční výuky.

3.1. Cíle bakalářské práce

Cílem výzkumného šetření bylo zjistit, jaké mají žáci a učitelé konkrétní základní školy zkušenosti s vyučováním během distanční výuky, která probíhala v době pandemie Covid 19.

Výzkumné otázky jsou definovány takto:

- 1. Jak hodnotí žáci období distanční výuky?*
- 2. Jak hodnotí učitelé období distanční výuky?*
- 3. Jak se podle učitelů osvědčila distanční výuka u žáků se sociokulturně znevýhodněného prostředí?*

3.2. Metodologie

Pro šetření byl zvolen kvantitativní přístup. Gavora (2000) definuje kvantitativní výzkum jako práci s číselnými údaji, které se dají matematicky zpracovat, pracuje s větší skupinou, vysvětluje jevy a směřuje k zevšeobecnění. Pro zjištění údajů byla zvolena metoda dotazování, která je „nejrozšířenější pedagogickou výzkumnou technikou.“ (Skutil et al., 2011, s. 80) Mezi výhody dotazníku náleží možnost oslovení velkého počtu respondentů, získání většího množství údajů a rychlá administrace. Nevýhodou je možnost, že respondent na všechny otázky neodpoví, nebo otázce správně neporozumí. Pro výzkumné šetření byl vytvořen dotazník, který obsahoval otázky uzavřené, polouzavřené i otevřené. Dotazník byl

předáván osobně a pro menší část respondentů (učitelé) byla využita forma e-mailové komunikace.

3.3. Popis školy

Základní škola se nachází v Karlovarském kraji. Jsou zde vzděláváni žáci 1. a 2. stupně základního vzdělávání a ve třídách zřízených podle § 16 odst. 9 Školského zákona žáci prvního až devátého ročníku s lehkým mentálním postižením a kombinovanými vadami. Na základní škole probíhá vzdělávání formou skupinové integrace. Od školního roku 2007/2008 přibyli žáci speciálních tříd, tedy žáci se středně těžkým mentálním postižením. Škola má k dispozici 30 kmenových tříd a 24 odborných učeben. Ve škole je zřízena jedna přípravná třída. Ve školním roce 2020/2021 do školy docházelo 523 žáků. Průměrná naplněnost tříd je 26 žáků, v praktických třídách 12 a ve speciálních 7 žáků. Menší počty žáků odpovídají speciální potřebám žáků s mentálním postižením. Počet pedagogických pracovníků je 70 včetně ředitelky školy, zástupkyň a asistentů pedagoga a nepedagogických pracovníků je 22. Ve škole je k dispozici školní psycholog, výchovný poradce a metodik prevence. Ve škole je vzděláváno větší množství žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a vzhledem k lokalitě, kde se škola nachází jí navštěvují také žáci s vyloučených lokalit. Během výuky je kladen důraz na multikulturní výchovu, soužití lidí z různých etnik a s tělesným nebo mentálním postižením. Probíhá pravidelná spolupráce školy se školskými poradenskými zařízeními a s Orgánem sociálně-právní ochrany dětí. Velká pozornost je věnována prevenci sociálně rizikových jevů, škola úzce spolupracuje s městskou policií a asistenty prevence kriminality. Ve třídách praktických a speciálních jsou vzděláváni žáci z celého města a okolí. Žáci školy se zúčastňují sportovních akcí a soutěží. Škola má titul Ekoškola a výchova žáků k ekologickému chování probíhá pravidelně. Školní jídelny a školní družiny jsou součástí obou školních budov.

3.4. Charakteristika výzkumného souboru

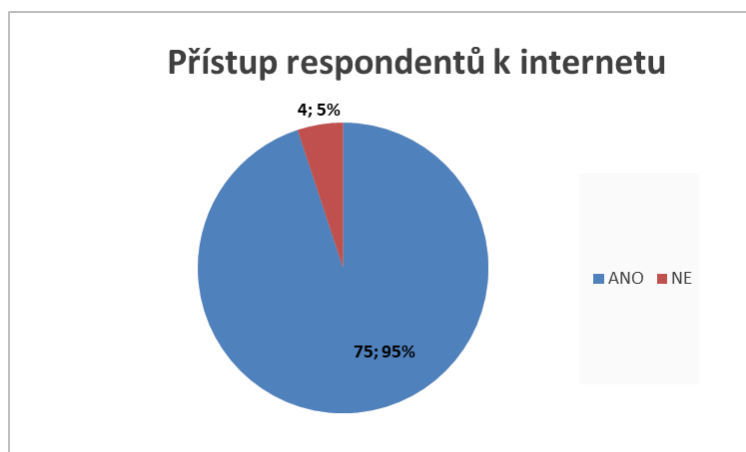
Výzkumné šetření jsem prováděla v období leden–únor 2022. Zúčastnilo se celkem 354 respondentů (žáků) 3. až 9. tříd včetně žáků tříd zřízených podle § 16. Z tohoto počtu žáků bylo za pomoci třídních učitelů, vytipováno 121 žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Výzkumného šetření se účastnili i žáci 3. tříd a tříd zřízených podle §16, kterým byly k dotazníku podány podrobnější informace. Na výzkumu se podílelo 19 třídních učitelů, 3 až 9 tříd včetně třídních učitelů tříd zřízených podle §16. Od všech oslovených učitelů se vrátili vyplněné dotazníky.

Před samotným výzkumným šetřením byl proveden předvýzkum. Vypracovaný dotazník byl předložen několika žákům, cílem bylo zjistit srozumitelnost dotazníku. Na základě tohoto předvýzkumu byly upraveny některé otázky. Po ukončení výzkumného šetření byly dotazníky dále zpracovány a vyhodnoceny. Pro vyhodnocení byly použity pouze dotazníky žáků se SVP. Návratnost dotazníků u žáků byla 65 %, ze 121 respondentům 79 dotazníky vrátilo a 42 dotazníku se nevrátilo nebo bylo nedostatečně vyplněno. U učitelů byla návratnost 100 %.

3.4.1. Výsledky šetření – žáci

Otázka č.1: Máš přístup k internetu?

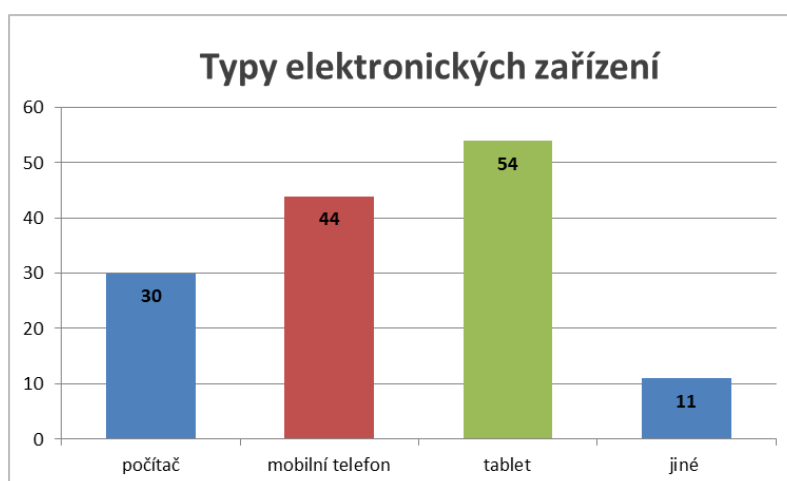
Graf č. 1



Většina respondentů 75 žáků (95 %) uvádí, že má přístup k internetu, pouze 4 žáci (5 %) uvádí, že přístup k internetu nemá. Většina žáků, kteří uvedli, že přístup k internetu nemá využívala k distanční výuce mobilní telefon a k dispozici mají omezené množství dat.

Otázka č.2: Máš možnost využívat pro online výuku...?

Graf č. 2

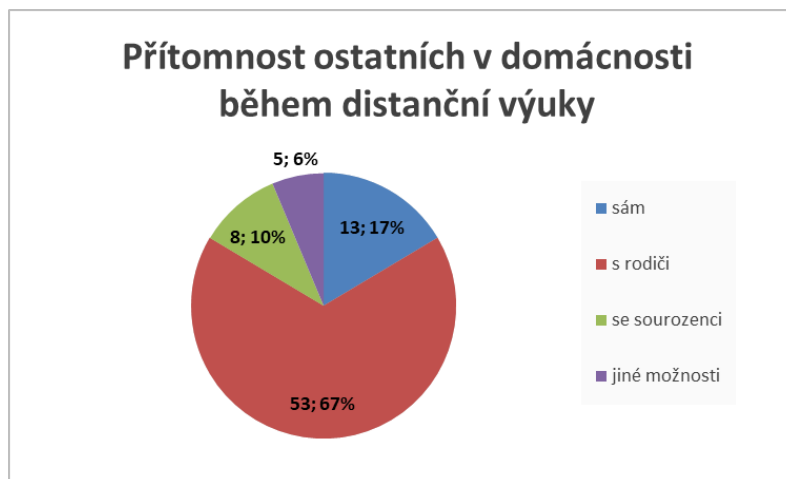


Z grafu vyplývá, že při online výuce žáci nejčastěji používali tablet. Někteří z respondentů vybrali více možností typů zařízení využívaných během distanční výuky, např. používali tablet

i mobilní telefon. Možnost jiné zahrnuje netbook. Škola nabízela možnost zapůjčení tabletů a netbooků.

Otázka č.3: V době distanční výuky jsi byl (a) doma s...

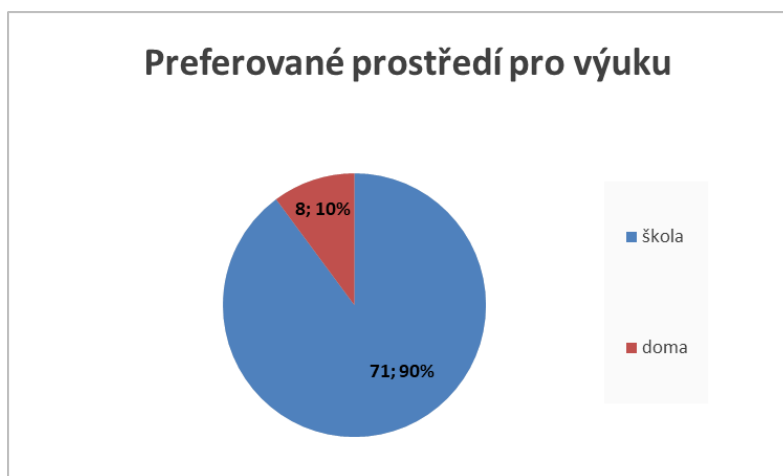
Graf č. 3



V době distanční výuky byl větší počet žáků doma s rodiči 67 %, 17 % samo, 10 % se sourozencem či sourozenci. Někteří uváděli jiné možnosti prarodiče, tetu, strýc, pěstoun a Dům dětí a mládeže (6 %). Dům dětí a mládeže nabízel své prostory a počítače pro děti, které neměly možnost účastnit se online výuky doma. Tato otázkou měla zjistit kdo byl přítomen v době distanční výuky v domácnosti a žák tak měl určitou možnost konzultovat zadané úkoly.

Otázka č.4: Učíš se radši ve škole nebo doma?

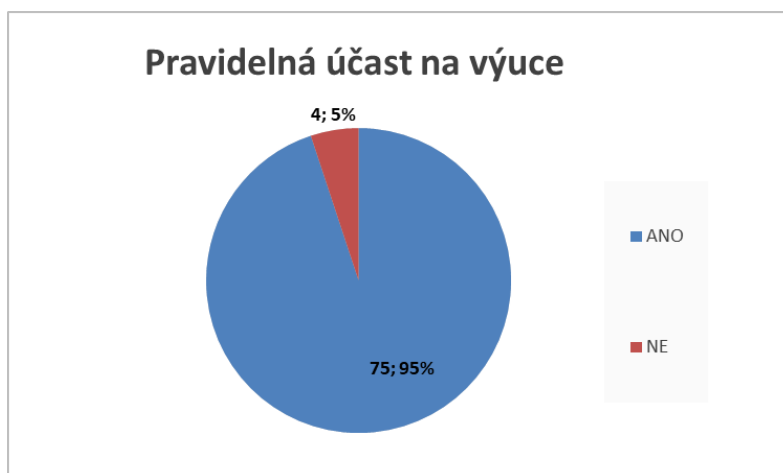
Graf č. 4



Z mého výzkumu vyplývá, že 90 % respondentů preferuje výuku ve škole, pouze 10% domácí prostředí (distanční vzdělávání).

Otázka č.5: Zúčastňoval(a) jsi se distanční výuky pravidelně?

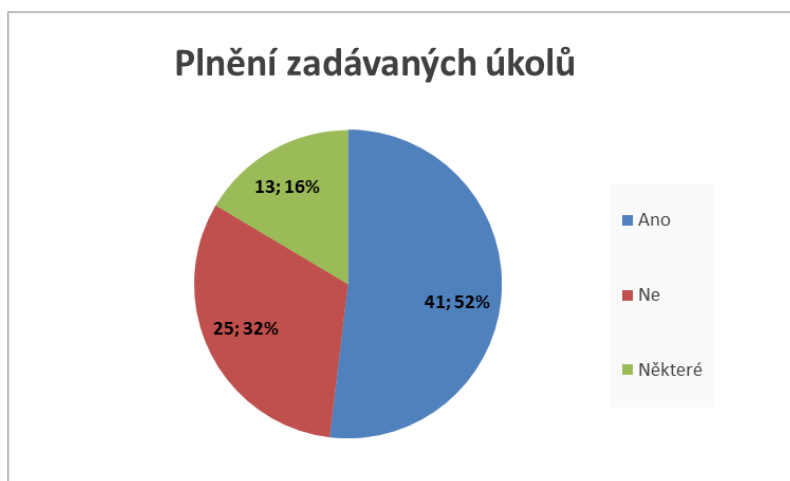
Graf č. 5



Tento graf ukazuje, jak samotní žáci vnímali svoji účast na distančním vzdělávání. Žáci uvádějí, že pravidelně se jich účastnilo 95 % a pouze 5 % mělo nepravidelnou docházku. Někteří žáci považovali za pravidelnou účast, pokud byli přítomni alespoň na jedné vyučovací hodině.

Otázka č.6: Dokázal (a) jsi plnit zadané úkoly?

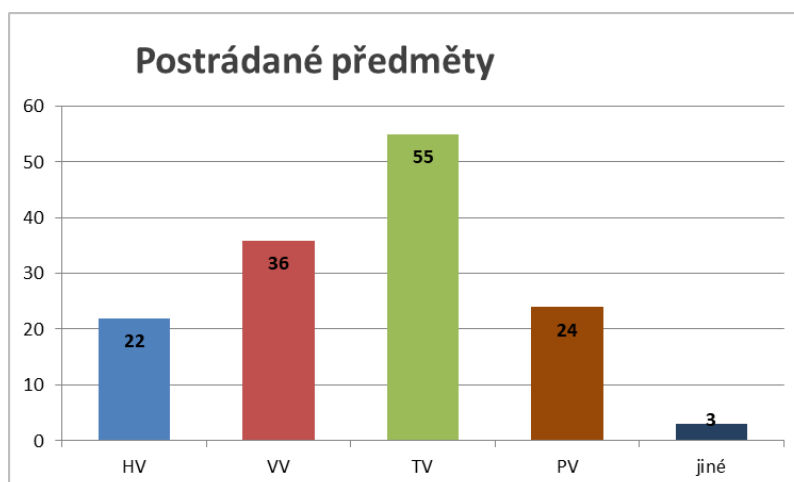
Graf č. 6



Z grafu vyplývá, že úkoly zadávané učiteli během distanční výuky zvládalo, podle svého názoru, plnit 52 % respondentů, nezvládalo 32 %. A 16 % žáků uvádí, že nezvládali plnit pouze některé úkoly. Žáci při zpětném dotazu na tuto otázku odpovídali, že pokud neměli možnost další konzultace s učitelem některé úkoly jim připadali příliš obtížné, některým s vypracováním pomohli rodiče nebo sourozenci. Několik žáků uvedlo, že „se jim úkoly dělat nechtělo, a proto je nezvládli“.

Otázka č. 7: Jaký předmět ti při distanční výuce chyběl?

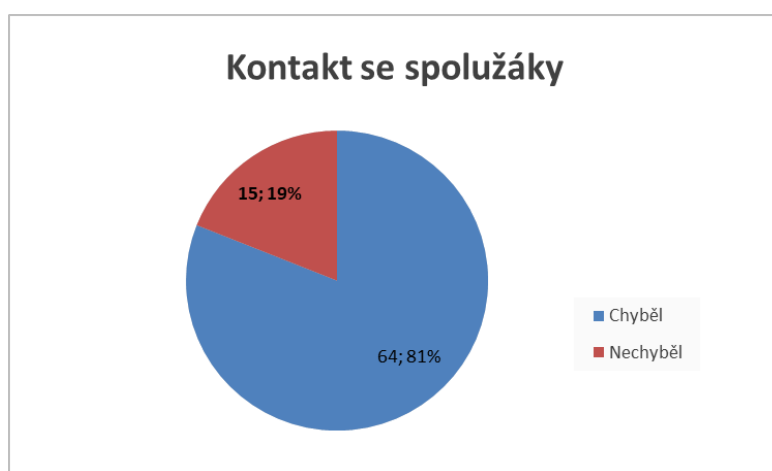
Graf č. 7



Nejvíce žáků během distanční výuky postrádalo tělesnou výchovu 55, výtvarná výchova chyběla 36, 22 žáků postrádalo hudební výchovu a 24 pracovní výchovu, 3 chyběli jiné předměty (přírodopis, dějepis, zeměpis). Toto číslo tvoří hlavně žáci vyšších ročníků. Někteří žáci zvolili více předmětů, které jim během distanční výuky chyběli.

Otázka č.8: Chyběl ti během distanční výuky kontakt se spolužáky?

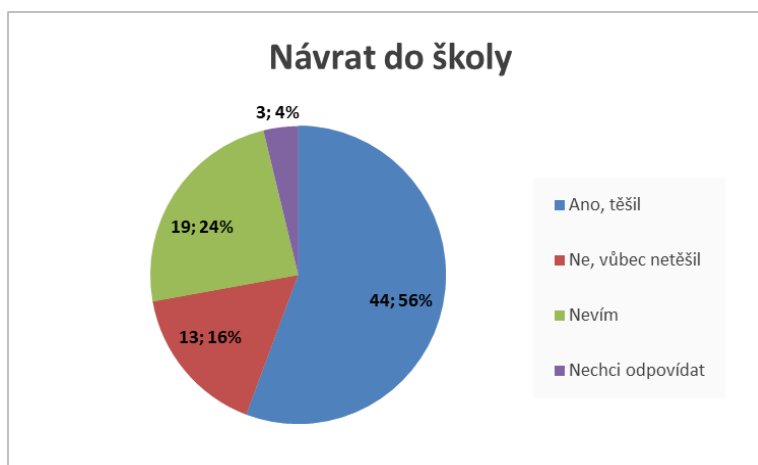
Graf č. 8



Kontakt se spolužáky chyběl 81 % žáků a 19 % nechyběl. Žáci uváděli, že jim chyběl kontakt se spolužáky, kteří bydlí mimo město. Žáci, kteří napsali, že jim kontakt nechyběl většinou nezapadli do třídních kolektivů.

Otázka č. 9: Těšil (a) jsi se zpět do školy?

Graf č. 9



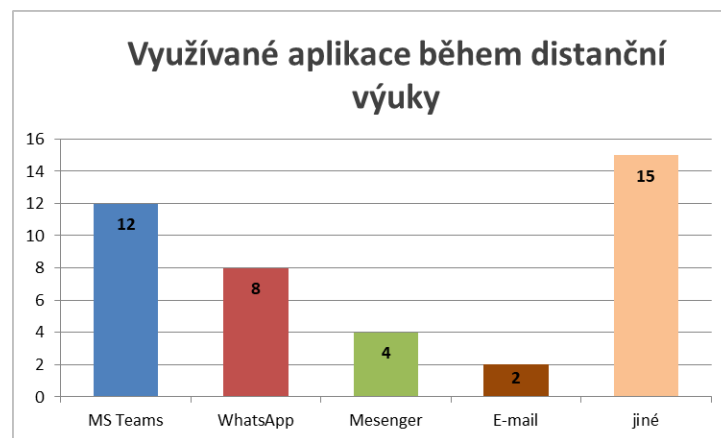
Poslední graf ukazuje, jak se oslovení žáci těšili do školy po ukončení distanční výuky, 56 % odpovědělo *ano*, 16 % se netěšilo, 24 % neumělo odpovědět a volilo odpověď *nevím* a 4% na tuto otázku nechtělo odpovídat. Do školy se těšili ti žáci, kteří jsou v kolektivu respektováni a většinou mají dobré školní výsledky, bývají lépe hodnoceni i samotnými učiteli. Mezi žáky, kteří se na návrat do školy netěšili jsou i žáci dojíždějící. Odpověď *nevím* volili ti, kteří mají jiné zájmy mimo školu např. hrají hokej nebo fotbal.

3.4.2. Výsledky šetření – učitelé

Otázky v dotazníku pro učitele se týkali pouze žáků, které učitelé vybrali jako žáky se sociokulturně znevýhodněného prostředí.

Otázka č.1: Jaké aplikace jste využívali během distanční výuky pro komunikaci s žáky?

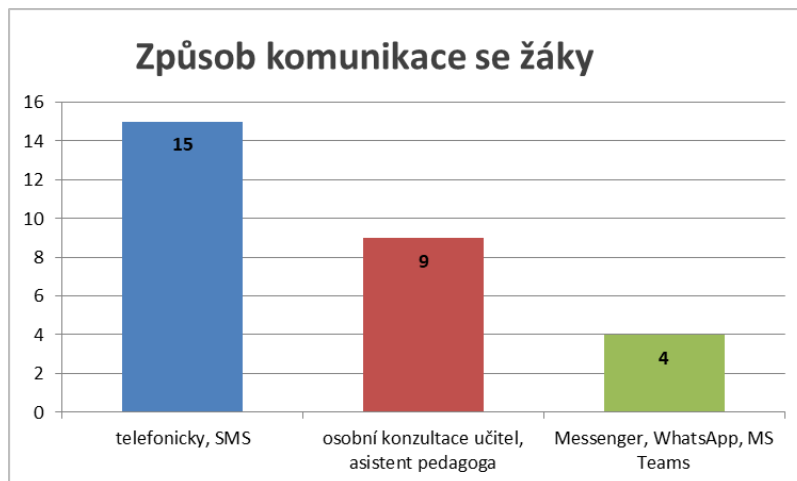
Graf č. 1



Z oslovených učitelů 12 využívalo aplikaci MS Teams, 8 WhatsApp, 4 Messenger a 2 e-mail. Jiné aplikace uvádí 15 učitelů, jsou to Skype, Škola v pyžamu, bakaláře, telefon, SMS. Učitelé také volili více možností, protože během distanční výuky využívali několik různých platforem.

Otázka č. 2: Jakým způsobem jste komunikovali se žáky v průběhu distanční výuky mimo výuku?

Graf č. 2



Otázka upřesňuje způsob komunikace se žáky se SVP mimo výuku. Žáci měli možnost komunikovat s učitelem v případě potřeby pomoci s učivem nebo při vypracování úkolů, 9 učitelů volilo formu osobních konzultací nebo návštěv v rodinách žáků. V těchto případech poskytovali konzultace asistenti pedagoga. Telefonicky nebo pomocí SMS zpráv komunikovalo se žáky 15 dotázaných učitelů a 4 volilo jiné aplikace. Většina učitelů uvedla více možností, protože velmi často způsoby komunikace kombinovali a přizpůsobovali potřebám konkrétního žáka.

Na otázku: „Zda škola nabízela možnost zapůjčení počítačového vybavení?“ uvedli všichni učitelé ANO, možnost zapůjčení se týkala školních netbooků a tabletů.

Poslední otázka dotazníku zněla: „Máte nápad, jak pomoci žákům lépe se zapojit do distanční výuky?“ Oslovení učitelé odpovídali různě, nejčastěji uváděli, že distanční výuka není příliš vhodná pro tyto žáky. Také navrhovali možnost pravidelných konzultací pro znevýhodněné žáky a jako pravidelné opatření doporučovali práci s rodinami a doučovací kroužky, a to i po ukončení distanční formy výuky. Učitelé upozorňovali na nezáměr některých žáků o distanční vyučování, a to i v případě, že jim byla nabízena možnost individuálních konzultací. V tomto případě se jednalo hlavně o žáky, kteří školu navštěvují pouze sporadicky.

Otázka č. 4: Využili Vaši žáci možnost zapůjčit si počítačové vybavení?

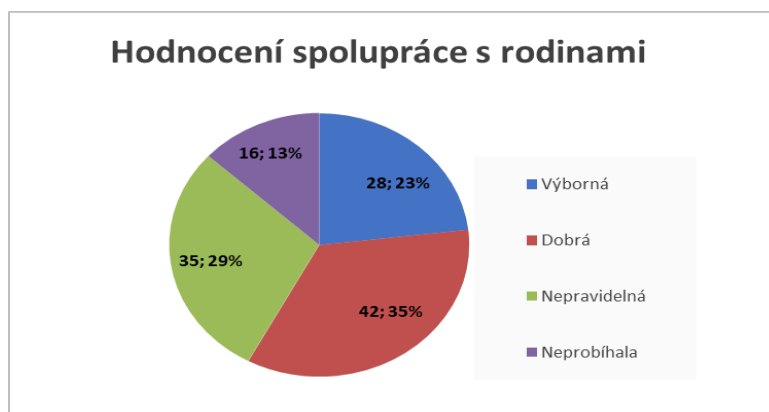
Graf č. 3



Možnost zapůjčení počítačové techniky nevyužilo 71 % žáků a zapůjčilo si 29 %. Žáci ve většině nevyužili možnost zapůjčení školního vybavení. Na dotaz učitelů jako důvody uváděli, že „mají strach, že je zničí“ nebo neuměli s vybavením zacházet. Několik odpovědí znělo, že „mobil jim stačí“.

Otázka č. 6: Jak hodnotíte spolupráci s rodinami žáků během distanční výuky?

Graf č. 4

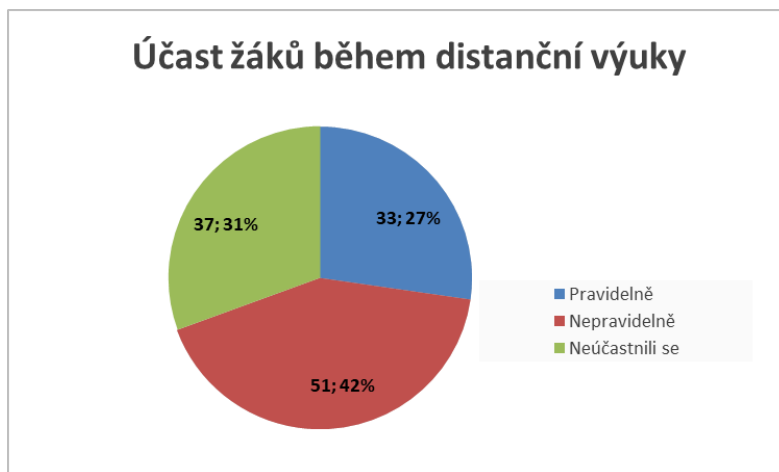


Spolupráci s rodinami žáků hodnotí učitelé jako výbornou u 23 % žáků, dobrou u 35 % z nich. Nepravidelně spolupracovalo 29 % a spolupráce neprobíhala u 13 % žáků. Na upřesnění učitelé uvedli, že za výbornou považovali spolupráci s rodinami, které fungují i v době prezenční výuky. Dobrá spolupráce znamenala pravidelné „zvednutí telefonu“ a možnost

domluvy se zákonnými zástupci žáka. Nepravidelná spolupráce zahrnoval občasnou komunikaci a s některými rodinami spolupráce neprobíhal vůbec i přes snahu učitelů. Tyto rodiny se školou nekomunikují ani v době prezenční výuky.

Otázka č.7: Jak se žáci účastnili distanční výuky?

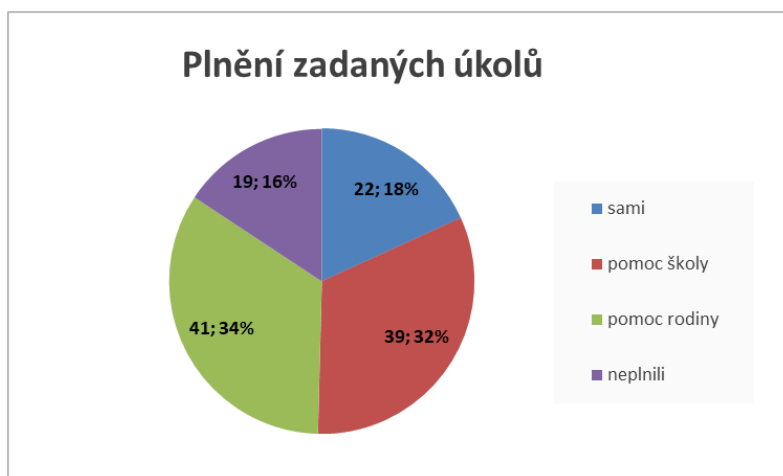
Graf č. 5



Podle učitelů, kteří vedli záznamy o účasti, se distanční výuky pravidelně účastnilo 27 % žáků, nepravidelnou účast mělo 42 % a výuky se vůbec neúčastnilo 31 %. Tedy z celkového počtu žáků se SVP nebylo přítomno na distanční výuce 37 žáků. Toto vysoké číslo je dáno i tím, že můj výzkum probíhal v kraji s nízkým socioekonomickým statusem. Na grafech č. 7 žáci a graf č. 5 učitelé je vidět rozdílný pohled hodnocení účasti při distanční výuce. Žáci subjektivně hodnotí svoji účast jako pravidelnou v 96 % a učitelé objektivně pouze v 27 %. Učitelé uváděli, že někteří žáci se připojili k vyučování, ale neměli kameru a na přímé oslovení občas neodpovídali.

Otázka č.7: Jak žáci, kteří se účastnili distanční výuky, plnili zadávané úkoly?

Graf č. 6



Z grafu vyplývá, že 18 % žáků zvládalo plnit úkoly samo, 32 % potřebovalo pomoc školy, 34 % při zvládnutí zadaných úkolů pomáhala rodina a 16 % žáků zadané úkoly neplnilo. Žáci, kteří zvládli plnit úkoly sami patří, podle učitelů, k žákům samostatně pracujícím i ve škole. Někteří žáci potřebovali pomoc školy, tedy učitele či asistenta pedagoga. Asistenti pedagoga pomáhali s procvičováním látky a poskytovali individuální konzultace. Žáci, kteří úkoly neplnili, jsou většinou žáci s vysokými absencemi v době prezenční výuky.

3.5. Shrnutí výsledků a odpovědi na výzkumné otázky

V rámci výzkumného šetření bylo zjištěno, že 95 % žáků ze sociokulturně znevýhodněného prostředí má přístup k internetu. Při distanční výuce nejvíce používali tablety a mobilní telefony. Pouze 10 % žáků bylo doma během výuky samo. Většina měla doma rodiče, prarodiče, sourozence a tím mohla být ovlivněna jejich pozornost a narušeno soustředění. Samotnou účast na výuce vnímalo jako pravidelnou 95 % žáků, přitom učitelé uvádějí, že pravidelná účast byla 27 %. Rozdíl je ve vnímání žáků, které za pravidelnou účast považují i pouhé přihlášení nebo splnění několika zadaných úkolů. Podle výsledků šetření zvládalo plnit 52 % žáků zadané úkoly samo. Učitelé uvádí toto číslo výrazně nižší. Někteří žáci, na rozdíl od učitelů, považovali úkol za splněný, i když vypracovali pouze jeho část. Nejvíce žáci během distančního vzdělávání postrádali předměty – tělocvik, hudební a výtvarnou výchovu. Učitelé se snažili tyto předměty nahradit např. formou krátkých tělesných cvičení. Z výzkumného šetření také vyplývá, že 81 % žáků chyběl kontakt se spolužáky. Někteří měli možnost stýkat se se svými vrstevníky i mimo školu. Více jak polovina oslovených žáků (56 %) se těšila zpět do školy. Spolupráci s rodinami žáků se SVP hodnotí jako výbornou nebo dobrou učitelé v 58 %. Učitelé ze tříd zřízených podle §16 častěji hodnotili spolupráci jako výbornou. Nejčastějším komunikačním prostředkem byl mobilní telefon. MS Teams pro výuku více volili učitelé běžných tříd a učitelé ze tříd zřízených podle §16 častěji využívali Skype. Samotní učitelé upozorňovali na fakt, že distanční výuka není příliš vhodná pro děti se SVP. Mezi hlavními důvody uváděli potřebu delší doby pro pochopení probíraného učiva, pomalejší tempo žáků, kratší dobu, po kterou jsou schopni udržet pozornost a nutnost častějšího opakování učiva. Pokud učivo během výkladu při distanční výuce nezvládli, rodina jim není příliš nápomocna, a to i z důvodu nezájmu o vzdělávání svých dětí nebo nemožnosti s učivem pomoci. Tito žáci potřebují větší podporu a pochopení ze strany školy a pedagogů, ale také je pro ně důležitá podpora rodiny. Vzájemná komunikace školy a rodin sociokulturně vyloučených žáků napomáhá zlepšení, jak školní docházky, tak i zájmu o učivo. Učitelé na základě svých zkušeností uvádí, že pokud rodiny nemají o vzdělávání svých dětí zájem, je efekt ostatní poskytované podpory minimální. Lépe zvládli, podle názoru oslovených učitelů, distanční výuku žáci z rodin, které spolupracují se školou i v době prezenční výuky.

ZÁVĚR

Bakalářská práce se zabývá vzděláváním sociokulturně znevýhodněných žáků během distanční výuky. V teoretické části je definováno sociokulturně znevýhodněné prostředí, jeho vliv na vzdělávání žáků a průběh samotného vzdělávání. Dále je popsán způsob a průběh distanční výuky. Praktickou část tvoří samotné výzkumné šetření, pro které byl zvolen kvantitativní přístup a byla využita metoda dotazování. Dále je zde charakterizován výzkumný soubor a analyzovány výsledky provedeného šetření. Cílem bakalářské práce bylo popsat průběh vzdělávání žáků ze sociokulturně znevýhodněného prostředí během distanční výuky a poukázat na její úspěšnost či neúspěšnost.

Z analýzy výsledků provedeného výzkumného šetření bylo zjištěno, že tento způsob vzdělávání není příliš vhodný pro žáky ze sociokulturně znevýhodněného prostředí. Při distanční výuce je kladen větší důraz na samostudium, které vyžaduje sebekázeň, stimulační prostředí a podporu rodiny. Někteří žáci nemají bohužel ani jedno výše uvedené. Určité množství žáků se distanční výuky neúčastní nebo velmi sporadicky. Nezáskají tak ani minimální potřebné vědomosti a dovednosti nutné pro úspěšné zvládnutí školní docházky. Pravidelná účast v rámci doučovacích kroužků a pozitivní motivace pomáhá žákům zameškané učivo zvládnout a doplnit.

Dle mého názoru by bylo vhodné zapojení sociálního pedagoga, který by fungoval v rámci každé školy. V době prezenční výuky by byl nápomocen při propojení školy a rodiny a v době distanční výuky by pomohl překlenout žákům se speciálními vzdělávacími potřebami obtíže spojené s touto výukou.

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

Použitá literatura:

BALADA, Jan. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání: s přílohou upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením*. Dotisk 1. vyd. V Praze: Výzkumný ústav pedagogický, 2006. ISBN 80–87000–02-1.

BAKALÁŘ, Petr. *Psychologie Romů*. Praha: Votobia, 2004. Kontroverzně. ISBN 80-7220-180-8.

DUNOVSKÝ, Jiří. *Sociální pediatrie: vybrané kapitoly*. Praha: Grada, 1999. Psyché (Grada). ISBN 80-7169-254-9.

FELCMANOVÁ, Lenka a Martina HABROVÁ. *Katalog podpůrných opatření: dílčí část: pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu sociálního znevýhodnění*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN isbn978-80-244-4655-4.

FELCMANOVÁ, Lenka. *Metodika ke katalogu podpůrných opatření: k dílčí části pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu sociálního znevýhodnění*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4672-1.

GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2000. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-85931-79-6.

HABR, Jonáš, Helena HÁJKOVÁ a Hana VANÍČKOVÁ. *Metodika práce asistenta pedagoga: osobnostní rozvoj asistenta pedagoga a komunikace s rodinou nebo komunitou žáka*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4670-7.

HELUS, Zdeněk. *Sociální psychologie pro pedagogy*. 2., přepracované a doplněné vydání. Praha: Grada, 2015. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4674-6.

HELUS, Zdeněk. *Dítě v osobnostním pojetí: obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče*. Praha: Portál, 2004. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-888-0.

HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-040-2.

JEDLIČKA, Richard. *Děti a mládež v obtížných životních situacích: nové pohledy na problematiku životních krizí, deviací a úlohu pomáhajících profesí*. Praha: Themis, 2004. ISBN 80-7312-038-0.

LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2006. Psyché (Grada). ISBN 80-247-1284-9.

MATOUŠEK, Oldřich a Andrea MATOUŠKOVÁ. *Mládež a delikvence: možné příčiny, struktura, programy prevence kriminality mládeže*. Vyd. 3., aktualiz. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-825-8.

MATOUŠEK, Oldřich a Hana PAZLAROVÁ. *Hodnocení ohroženého dítěte a rodiny v kontextu plánování péče*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-739-8.

MIOVSKÝ, Michal. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada, 2006. Psyché (Grada). ISBN 8024713624.

Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: bílá kniha. [Praha]: Tauris, 2001. ISBN 80-211-0372-8.

PROCHÁZKA, Miroslav. *Sociální pedagogika*. Praha: Grada, 2012. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3470-5.

PROKOP, Daniel. *Slepé skvrny: o chudobě, vzdělávání, populismu a dalších výzvách české společnosti*. Brno: Host, 2019. ISBN 978-80-7577-991-5.

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 1995. ISBN 80-7178-029-4.

ŘÍČAN, Pavel. *S Romy žít budeme – jde o to jak: dějiny, současná situace, kořeny problémů, naděje společné budoucnosti*. Vyd. 2., upr. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-410-9.

SKUTIL, Martin. *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-778-7.

ŠIŠKOVÁ, Tatjana, ed. *Menšiny a migranti v České republice: [my a oni v multikulturní společnosti 21. století]*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-648-9.

VALENTA, Milan a Pavel SVOBODA. *Speciálněpedagogická diagnostika*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2013. ISBN 978-80-244-3694-4.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Školní poradenská psychologie pro pedagogy*. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-1074-4.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychopatologie pro pomáhající profese: variabilita a patologie lidské psychiky*. Vyd. 3. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-678-0.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Vyd. 4., rozš. a přeprac. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-414-4.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Současná psychopatologie pro pomáhající profese*. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0696-5.

Ostatní zdroje:

Vzdělávací služby [online]. Copyright © [cit. 26.02.2022]. Dostupné z: <https://www.vzdelavacisluzby.cz/dokumenty/administrativa-a-dokumentace-ve-skolstvi/metodiky-a-postupy/5.2.pdf>

Analýza segregace v základních školách z pohledu sociálního vyloučení – 2019 – Agentura pro sociální začlenování. *Agentura pro sociální začlenování – Odbor pro sociální začleňování (Agentura) je jedním z odborů MMR ČR. Agentura je vládním nástrojem na podporu obcí, které řeší problematiku sociálního vyloučení.* [online]. Copyright © 2022 [cit. 17.10.2022]. Dostupné z: <https://www.socialni-zaclenovani.cz/dokument/analyza-segregace-v-zakladnich-skolach-z-pohledu-socialniho-vyloucení-2019/>

Metodika pro vzdělávání distančním způsobem, MŠMT ČR. *MŠMT ČR* [online]. Copyright ©2013 [cit. 24.09.2022]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/metodika-pro-distančni-vzdelavani>

Česká školní inspekce - Tematická zpráva - Distanční vzdělávání v základních a středních školách. *Object moved* [online]. Copyright © 2022 Česká školní inspekce ČR [cit. 24.09.2022]. Dostupné z: <https://www.csicr.cz/cz/Aktuality/Tematicka-zprava-Distančni-vzdelavani-v-zakladnich>

Česká školní inspekce - Tematická zpráva - Zkušenosti žáků a učitelů ZŠ s distanční výukou ve 2. pololetí 2019/2020. *Object moved* [online]. Copyright © 2022 Česká školní inspekce ČR [cit. 24.09.2022]. Dostupné z: <https://www.csicr.cz/cz/Dokumenty/Tematicke-zpravy/Tematicka-zprava-Zkusenosti-zaku-a-ucitelu-ZS-s-di>

Česká školní inspekce – Tematická zpráva – Průběžná zpráva o vyrovnávání nerovností ve vzdělávání ve školním roce 2021/2022. *Object moved* [online]. Copyright © 2022 Česká školní inspekce ČR [cit. 24.09.2022]. Dostupné z: <https://www.csicr.cz/cz/Dokumenty/Tematicke-zpravy/Prubezna-zprava-o-vyrovnani-nerovnosti-ve-vzdela>

Česká školní inspekce - Kvalita a efektivita vzdělávání a vzdělávací soustavy ve školním roce 2020/2021 – výroční zpráva ČŠI. *Object moved* [online]. Copyright © 2022 Česká školní inspekce ČR [cit. 24.09.2022]. Dostupné z: [https://www.csicr.cz/cz/Dokumenty/Vyrocni-zpravy/Kvalita-a-efektivita-vzdelavani-a-vzdelavaci-s-\(4\)](https://www.csicr.cz/cz/Dokumenty/Vyrocni-zpravy/Kvalita-a-efektivita-vzdelavani-a-vzdelavaci-s-(4))

Česká školní inspekce – Kvalita a efektivita vzdělávání a vzdělávací soustavy ve školním roce 2019/2020 - výroční zpráva ČŠI. *Object moved* [online]. Copyright © 2022 Česká školní inspekce ČR [cit. 24.09.2022]. Dostupné z: [https://www.csicr.cz/cz/Dokumenty/Vyrocni-zpravy/Kvalita-a-efektivita-vzdelavani-a-vzdelavaci-s-\(3\)](https://www.csicr.cz/cz/Dokumenty/Vyrocni-zpravy/Kvalita-a-efektivita-vzdelavani-a-vzdelavaci-s-(3))

Fakta o COVID-19. *Redirecting to https://vaccination-info.eu/en* [online]. Copyright © European Centre for Disease Prevention and Control [cit. 24.09.2022]. Dostupné z: <https://vaccination-info.eu/cs/covid-19/fakta-o-covid-19>

Koncepce (projekt) včasné péče o děti ze sociokulturně znevýhodňujícího prostředí v oblasti vzdělávání (2005) | Databáze strategií - portál pro strategické řízení. *Databáze Strategií - home | Databáze strategií - portál pro strategické řízení* [online]. Copyright © [cit. 05.06.2022]. Dostupné z: <https://www.databaze-strategie.cz/cz/msmt/strategie/koncepce-projekt-vcasne-peco-deti-ze-sociokulturne-znevychodnujiciho-prostredi-v-oblasti-vzdelavani>

Návrh akčního plánu realizace koncepce včasné péče o děti ze sociokulturně znevýhodňujícího prostředí | Kudy vede cesta. *Titulní stránka | Kudy vede cesta* [online]. Dostupné z: <https://www.kudyvedecesta.cz/node/15>

Analýza Bílé knihy, MŠMT ČR. *MŠMT ČR* [online]. Copyright ©2013 [cit. 08.08.2022]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/skolskareforma/analyza-naplnovani-cilu-vzdelavani>

Plány podpory ▼ | Inkluzivní škola. *Uvodni stranka | Inkluzivní škola* [online]. Dostupné z: <https://inkluzivniskola.cz/plany-podpory>

Podpurná opatření, MŠMT ČR. *MŠMT ČR* [online]. Copyright ©2013 [cit. 05.06.2022]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/podpurna-opatreni>

Jaký je rozdíl mezi dálkovým a distančním studiem? Národní ústav odborného vzdělávání. *Národní ústav odborného vzdělávání* [online]. Copyright © 2008 QCM [cit. 24.09.2022]. Dostupné z: <http://www.nuov.cz/jaky-je-rozdil-mezi-dalkovym-a-vecernim-studiem>

Školský zákon ve znění účinném od 25. 8. 2020, MŠMT ČR. *MŠMT ČR* [online]. Copyright ©2013 [cit. 28.03.2021]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/dokumenty-3/skolsky-zakon-ve-zneni-ucinnem-od-25-8-2020>

Ostatní koncepční dokumenty do roku 2015, MŠMT ČR. *MŠMT ČR* [online]. Copyright ©2013 [cit. 06.08.2022]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/ostatni-koncepcni-dokumenty>

Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, ve znění účinném od 1. 1. 2018, MŠMT ČR. *MŠMT ČR* [online]. Copyright ©2013 [cit. 30.07.2022]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/dokumenty-3/vyhlaska-c-27-2016-sb-o-vzdelavani-zaku-se-specialnimi-2>

416/2017 Sb. Vyhláška, kterou se mění vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami....*Zákony pro lidi – Sbírka zákonů ČR v aktuálním konsolidovaném znění* [online]. Copyright © AION CS, s.r.o. 2010 [cit. 30.07.2022]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2017-416>

72/2005 Sb. Vyhláška o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních.*Zákony pro lidi - Sbírka zákonů ČR v aktuálním konsolidovaném znění* [online]. Copyright © AION CS, s.r.o. 2010 [cit. 17.09.2022]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2005-72>

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), MŠMT ČR. *MŠMT ČR* [online]. Copyright ©2013 [cit. 21.02.2022]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/dokumenty-3/zakon-c-561-2004-sb-o-predskolnim-zakladnim-strednim-vyssim>

ÚVOD – Katalog podpůrných opatření. *Katalog podpůrných opatření* [online]. Copyright © 2015 [cit. 08.08.2022]. Dostupné z: <http://katalogpo.upol.cz/obecna-cast/uvod-4/>

Rok 2009. *Průvodce* [online]. Copyright © [cit. 20.12.2022]. Dostupné z: <https://www.mpsv.cz/rok-2009>

Mapa vzdělávacího neúspěchu. *Mapa vzdělávacího neúspěchu* [online]. Dostupné z: <https://www.mapavzdelavani.cz/>

Jaké jsou vzdělanostní šance dětí ze sociálně znevýhodňujícího prostředí?, MŠMT ČR. *MŠMT ČR* [online]. Copyright ©2013 [cit. 26.02.2022]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/ministerstvo/novinar/jake-jsou-vzdelanostni-sance-deti-ze-socialne-znevychodnujiciho>

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (RVP ZV) – edu.cz. *edu.cz – Jednotný metodický portál MŠMT* [online]. Copyright © 2020 [cit. 04.08.2022]. Dostupné

z: <https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcovy-vzdelavacici-program-pro-zakladni-vzdelavani-rvp-zv/>

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání od 1. září 2021, MŠMT ČR. *MŠMT ČR* [online]. Copyright ©2013 [cit. 05.06.2022]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/predskolni-vzdelavani/opatreni-ministra-zmena-rvppv-2021>

Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání základní škola speciální, MŠMT ČR. *MŠMT ČR* [online]. Copyright ©2013 [cit. 19.06.2022]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/ramcovy-vzdelavaci-program-pro-obor-vzdelani-zakladni-skola>

STRAKOVÁ, J. a kol. 2009. Analýza naplnění cílů národního programu rozvoje vzdělávání v České republice (Bílé knihy) v oblasti předškolního, základního a středního vzdělávání [online]. [cit. 2014-07-14]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolskareforma/analyza-naplnovani-cilu-vzdelavani>.

Sociální znevýhodnění | Zapojme všechny.cz. *Zapojme všechny.cz* [online]. Dostupné z: <https://www.zapojmevsechny.cz/landing-pages/detail/socialni-znevychodneni>

Školská poradenská zařízení (ŠPZ), Národní pedagogický institut České republiky (dříve Národní ústav pro vzdělávání). *Národní pedagogický institut České republiky (dříve Národní ústav pro vzdělávání)* [online]. Copyright © [cit. 20.08.2022]. Dostupné z: <http://archiv-nuv.npi.cz/t/pedagogicko-psychologicke-poradenstvi/skolska-poradenska-zarizeni.html>

NPI ČR | Inkluze v praxi - Školská poradenská zařízení. *APIV | NPI ČR - Podpora společného vzdělávání v pedagogické praxi* [online]. Dostupné z: <http://www.inkluzevpraxi.cz/kategorie-verejna-sprava/1140-skolska-poradenska-zarizeni>

<https://www.czso.cz/csu/scitani2021/vzdelani>

Přehled dokumentů - Ministerstvo vnitra České republiky. *Úvodní strana - Ministerstvo vnitra České republiky* [online]. Copyright © 2022 Ministerstvo vnitra České republiky, všechna práva vyhrazena [cit. 04.08.2022]. Dostupné z: <https://www.mvcr.cz/clanek/prehled-dokumentu.aspx>

Odborný článek: Multikulturní výchova v RVP. *Metodický portál / Odborné články* [online]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/o/z/450/MULTIKULTURNI-VYCHOVA-V-RVP.html>

Zpráva o rodině 2020 - VÚPSV. Hlavní strana - VÚPSV [online]. Dostupné z: <https://www.vupsv.cz/2020/06/24/zprava-o-rodine-2020/>

Periodika:

Speciální pedagogika. 30. Univerzita Karlova-pedagogická fakulta, Praha: Karolinum, 2020. ISSN Časopis pro teorii a praxi speciální pedagogiky.

Dotazník učitelé

1. Jaké aplikace jste využívali během distanční výuky pro komunikaci se svými žáky:
a) MS Teams b) WhatsApp c) Messenger d) e-mail
e) jiné (napište jaké)

2. Jakým způsobem jste komunikoval (a) se žáky v průběhu distanční výuky mimo výuku?
.....

3. Nabízela Vaše škola možnost zapůjčení notebooku, tabletu či jiného počítačové zařízení
ANO NE

4. Využili žáci ze sociokulturně znevýhodněného prostředí této nabídky
ANO NE

5. Pokud víte, uveďte důvod nevyužití.....

6. Jak hodnotíte spolupráci s rodinami žáků během distanční výuky?
a) výborná b) dobrá c) nepravidelná d) neprobíhala

7. Jak žáci, kteří se účastnili distanční výuky, plnili zadávané úkoly?
pravidelně nepravidelně nezúčastnili se

8. Jak žáci plnily zadané úkoly?
a) sami b) s pomocí školy c) s pomocí rodiny d) neplnili

9. Máte nápad, jak pomoci žákům ze sociokulturně znevýhodněného prostředí, lépe se zapojit do distanční výuky?
.....
.....
.....