



Zdravotně
sociální fakulta
Faculty of Health
and Social Sciences

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

Úskalí distanční výuky u dětí z vyloučených lokalit

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Studijní program: **SOCIÁLNÍ PRÁCE**

Autor: Karolína Trojanová

Vedoucí práce: PhDr. Olga Shivairová, Ph. D.

České Budějovice 2022

Prohlášení

Prohlašuji, že svoji bakalářskou práci s názvem *Úskalí distanční výuky u dětí z vyloučených lokalit* jsem vypracoval/a samostatně pouze s použitím pramenů v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své bakalářské 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 bakalářské práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé bakalářské práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

V Českých Budějovicích dne 2. 5. 2022

.....
Karolína Trojanová

Poděkování

Poděkování bych chtěla věnovat především své vedoucí PhDr. Olze Shivairové, Ph.D. za ochotu, cenné rady a čas, který mé práci věnovala.

Dále děkuji rodině a přátelům, kteří mě při psaní podporovali a zároveň všem informantům za účast na výzkumném šetření, bez nich by tato práce nemohla vzniknout.

Úskalí distanční výuky u dětí z vyloučených lokalit

Abstrakt

Tato práce se věnuje distanční výuce u dětí z vyloučených lokalit, konkrétněji z okresu Prachatice a České Budějovice. Přesun na distanční výuku je důsledkem uzavření škol během pandemie COVID-19. Tato forma výuky byla náročná pro každého zúčastněného, ze stran učitelů i studentů. Děti z vyloučených lokalit mají ztížený přístup ke vzdělávání a tato forma výuky pro ně jistě znamenala velkou změnu.

Teoretická část pojednává o sociálním vyloučení, specifikách těchto lokalit, o moderních technologiích a distanční výuce a jejich možných rizicích a následcích. Praktická část byla realizována formou kvalitativního výzkumu pomocí polostrukturovaných rozhovorů. Cílem práce je zmapování distanční výuky u dětí z vyloučených lokalit, pohledem dětí samotných, jejich rodičů, učitelů a sociálních pracovníků. Ti během uskutečněných rozhovorů popisovali otázku úskalí a pozitiv, které v dané distanční výuce pozorují.

Z výzkumu vyplynulo, že názory na distanční výuku jsou ve všech dotazovaných kategoriích osob převážně negativní, avšak najdou se zde jistá pozitiva. Největší důraz přikládám názoru dětí, kterých se distanční výuka týkala nejvíce. Komunikace s nimi byla vcelku náročná, některé na otázky odpovídaly krátce a nezaujatě, ale přesto z většiny hodnotí výuku negativně. Chyběl jim nejvíce kontakt s vrstevníky. Sociální pracovníci a učitelé na výuce našli i pozitiva, nejvíce to, že děti získaly znalosti v IT oblasti a naučily se práce s moderní technikou (tablet, PC, notebooky..). Rodiče byli ve velkém stresu, pokud museli chodit do zaměstnání, děti byly doma bez dozoru a rodiče se o ně báli. Distanční výuka kladla na rodiny větší nároky, a to se projevilo v psychické rovině dětí i rodičů.

Klíčová slova

Distanční výuka; vyloučené lokality; sociálně vyloučené osoby; romské etnikum; sociální práce se sociálně vyloučenými; úskalí distanční výuky

The downside of distance learning for children from excluded localities

Abstract

This bachelor's thesis deals with distance learning of children from socially excluded localities, in particular from Prachatice District and České Budějovice District. The lock down of schools during the COVID-19 pandemic caused the shift to distance learning. This type of education was demanding for all participants, both teachers and students. Children from socially excluded localities generally have worse access to education and this type of education meant a significant change and a lot of troubles for them.

The theoretical part explores social exclusion, distinctive features of the localities, modern technologies and distance learning and its potential risks and consequences. The practical part was realized by means of a qualitative research using semi-structured interviews. The aim of this thesis is to look into the distance learning of children from social excluded localities, not only from the children's point of view but also their parents', teachers' and social workers' perspective. During the interviews, all of them described difficulties and benefits they noticed in the course of distance learning.

The analysis of the research findings showed that all respondents' opinions of distance learning were largely negative, but some certain positive could be found, too. I emphasise the childrens' opinions, because they were most related to the distance learning. The communication with them was quite difficult, some of their answers were brief and indiferent but most of the children had a negative attitude to distance learning. Predominantly, they missed the contact with their agemates. Social workers and teachers enumerated also benefits - children extended their knowledge of IT and learnt how to work with modern equipment (tablet, PC, notebooks...). Parents were very stressed, when they had to go to work, they feared for their children who stayed at home without supervision. Distance learning made demands on families that became evident in the formo f mental strain on both children and parents.

Key words

Distance learning; socially excluded localities; socially excluded people; the Romani people; social work with socially excluded people; downside of distance learning

Obsah

Úvod	9
1 Současný stav	10
2 Sociální vyloučení a vyloučené lokality.....	11
2.1 Vyloučené lokality	11
2.2 Výskyt a popis vyloučených lokalit.....	11
2.3 Sociální vyloučení	13
2.3.1 Složky sociálního vyloučení	14
2.3.2 Důsledky sociálního vyloučení	15
3 Distanční vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním	17
3.1 Zásady a cíle vzdělávání osob v České republice	17
3.2 Distanční vzdělávání žáků ze sociálně znevýhodněných podmínek.....	17
3.3 Romské rodiny a přístup k vzdělávání.....	20
4 Sociální práce s osobami se sociálním znevýhodněním	22
4.1 Sociální práce a exkluze	22
4.2 Antiopresivní přístup v sociální práci	23
4.3 Romské rodiny žijící v sociálně vyloučených lokalitách	24
5 Digitální vzdělávání a kyberprostor	26
5.1 Digitální vzdělávání	26
5.2 Nebezpečí vzniku závislosti spojené s užíváním moderních technologií	28
6 Následky a rizika spojená s online prostředím a distanční výukou.....	29
6.1 Netolismus	29
6.2 Kyberšikana	29
6.2.1 Typy kyberútoků a místa kde se s nimi můžeme setkat.....	30
6.3 Duševní zdraví dětí.....	32
6.4 Fyzické zdraví dětí	33
7 Praktická část.....	34
7.1 Cíl práce a výzkumné otázky	34
8 Metodika.....	35
8.1 Použité metody	35
8.2 Charakteristika výzkumného souboru	35
8.3 Průběh výzkumu a sběr dat.....	35
8.4 Analýza dat.....	36

8.5	Etika výzkumu	36
9	Výsledky	37
9.1	Vnímání distanční výuky dětmi ze sociálně vyloučených lokalit.....	37
9.1.1	Pohled na distanční výuku a její průběh	37
9.1.2	Vybavení a podmínky k distanční výuce.....	38
9.1.3	Přechod z distanční výuky na běžnou formu výuky a naopak.....	39
9.1.4	Co děti na distanční výuce bavilo	39
9.1.5	Co děti na distanční výuce nebavilo.....	40
9.1.6	Emoce/pocity	41
9.1.7	Co by měla škola udělat jinak/lépe?	41
9.2	Vnímání distanční výuky rodiči ze sociálně vyloučených lokalit	42
9.2.1	Průběh a vnímání výuky	42
9.2.2	Hodnocení a prospěch žáků	43
9.2.3	Vybavení na distanční výuku	44
9.2.4	Úskalí distanční výuky	45
9.2.5	Výhody distanční výuky.....	46
9.3	Vnímání distanční výuky u dětí z vyloučených lokalit sociálními pracovníky	46
9.3.1	Úskalí distanční výuky	46
9.3.2	Výhody distanční výuky	47
9.3.3	Hodnocení a prospěch žáků	48
9.3.4	Změna absence	49
9.3.5	Pomoc dětem během distanční výuky	50
9.3.6	Změna v chování dětí	51
9.3.7	Rodiče a distanční výuka	51
9.3.8	Jak zlepšit distanční výuku	52
9.4	Vnímání distanční výuky učiteli dětí z vyloučených lokalit	53
9.4.1	Hodnocení a prospěch žáků	53
9.4.2	Průběh distanční výuky	54
9.4.3	Specifika u dětí ze sociálně vyloučených lokalit.....	55
9.4.4	Chování dětí	55
9.4.5	Výhody distanční výuky.....	56
9.4.6	Úskalí distanční výuky	57
9.4.7	Jak zlepšit distanční výuku	58
10	Diskuze.....	59
11	Závěr.....	65

12 Seznam literatury	67
Seznam schémat, obrázků a tabulek.....	74
Seznam zkratek a příloh.....	75

Úvod

Tato bakalářská práce je zaměřena na distanční výuku dětí z vyloučených lokalit. Začátek roku 2020 spojený s pandemií COVID-19 nebyl lehký pro nikoho z nás, ale ztížené podmínky, které měly především děti z vyloučených lokalit, pro ně vytvářely velká úskalí. To bylo i důvodem k výběru tohoto tématu, pro mne samotnou byla distanční výuka náročná. V médiích se neustále mluvilo obecně o žácích a studentech a problematice distanční výuky, ale o dětech, které nemají vhodné nebo dostatečné podmínky k výuce, už se tolik nemluvilo. Proto mě zajímalo, jak u nich výuka probíhala, jaký na to mají názor přímo oni a co to nese za následky do budoucna.

Cílem této práce bylo tedy zmapovat úskalí ale i pozitiva ve výuce dětí z vyloučených lokalit, jak tyto děti a jejich rodiče distanční výuku hodnotí a pohled na distanční výuku ze strany učitelů dětí z vyloučených lokalit a sociálních pracovníků.

Práce je rozdělena na část teoretickou a praktickou. V teoretické části je popsána problematika sociálního vyloučení, kyberprostor a následky užívání moderních technologií. Byť Romové již v sociálně vyloučených lokalitách netvoří většinu obyvatel, jejich přístup ke vzdělávání je díky jejich kultuře velmi specifický, z toho důvodu je zde rozebrána i romská etnicita. Praktická část je věnována výzkumnému šetření, které probíhalo formou polostrukturovaného rozhovoru a je zde popsána jeho forma a průběh.

Sociálním vyloučením může být ohrožen kdokoliv, proto není vhodné z důvodu nálepkování a stigmatizace sociální vyloučení spojovat s určitou skupinou osob a je nutné s pojmem zacházet citlivě. Sociální pracovníci a učitelé byli vybráni ze zařízení, jež se nachází v ORP, ve kterém se nachází sociálně vyloučená lokalita. Rodiny s dětmi byly vybrány ze sociálně vyloučených lokalit nebo lokalit ohrožených sociálním vyloučením, které jsou dle výzkumu GAC nebo Analýz obcí za tuto lokalitu označeny. Pro účely této práce budu obecně používat pojem sociálně vyloučená lokalita.

1 Současný stav

V Číně se roku 2019 objevilo několik případů onemocnění, kdy lékaři nedokázali určit přesný původ. Mezi prvními nakaženými byli obyvatelé města Wu-chan. Nemoc se začala velmi rychle šířit do okolních částí Číny a poté do celého světa. Již začátkem března, konkrétně 11. března 2020 byl koronavirus prohlášen jako pandemie¹. V České republice se nemoc poprvé objevila 1. března 2020 (Státní zdravotní ústav, Ústav zdravotnických informací a statistiky ČR, 2021). O pár dní později, přesněji 10. března 2020, vydalo Ministerstvo zdravotnictví České republiky mimořádné opatření, které zakazovalo osobní přítomnost žáků a studentů na základních, středních a vysokých školách a vyšších odborných školách. Opatření vyšlo v platnost následující den, tj. 11. března 2020 a jeho cílem byla prevence před šířením onemocnění, protože školní prostředí představuje vyšší riziko (Ministerstvo zdravotnictví, 2020). Na tuto situaci však nebyl nikdo připraven. Školy musely najít novou cestu jak žáky a studenty vzdělávat. Touto cestou bylo zvoleno distanční vyučování, které probíhá pomocí moderních digitálních technologií. Bylo tedy nutné zajistit vhodné prostředí a podmínky k realizování výuky v rodinách žáků a studentů (Vzdělávání na dálku v základních a středních školách – ČŠI, 2020). Zákon č. 561/20014 Sb., o předškolním, základní, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) byl 25.8.2020 novelizován a tím byly upraveny podmínky distančního vzdělávání (Sdružení místních samospráv, 2020). V červnu 2020 bylo opět povolena osobní přítomnost na vzdělání, avšak kvůli nárůstu případů onemocnění byly školy opět uzavřeny v říjnu 2020. Opatření s distančním vzděláním vždy přišlo v souvislosti s nárůstem případů onemocnění koronaviru (Zpráva o dopadech pandemie COVID-19 na vzdělávání, 2021).

¹ Pandemie označuje hromadný výskyt infekčního onemocnění, které zasahuje více kontinentů

2 Sociální vyloučení a vyloučené lokality

2.1 Vyloučené lokality

Vyloučená lokalita nebo sociálním vyloučením ohrožená lokalita je dle uskutečněného výzkumu „Analýza vyloučených lokalit v ČR“ taková lokalita, „*kde dochází ke koncentraci více než 20 osob žijících v nevyhovujících podmínkách (indikováno počtem příjemců příspěvku na živobytí), které obývají fyzicky či symbolicky ohraničený prostor (indikováno vnější identifikací). Jako SVL označujeme explicitně či implicitně prostor (dům, ulici, čtvrť), kde se koncentrují lidé, u nichž lze identifikovat znaky spojené se sociálním vyloučením. Tato místa jsou okolními obyvateli negativně symbolicky označována („špatná adresa, „problémové místo“ apod.)“ (Čada, 2015, str. 14).*

Sociální vyloučení také nastává ve chvíli, kdy osoba stojí proti problémům jako je nezaměstnanost, nízké vzdělání a s tím spojené nedostatečné příjmy, nízká kvalita bydlení, diskriminace, zadlužení a další. Spojení těchto problémů vytváří kruh, ze kterého je pro tyto osoby těžké nebo nemožné dostat se ven (Čada, 2015). Ve spojení se zadlužením je znám pojem dluhová spirála neboli dluhová past. V takové chvíli se dostává osoba (nebo celá rodina) do situace, kdy není schopna splácet sjednané půjčky a narůstají zde penále. Na splácení si osoba vezme další půjčku a ztrácí se v začarovaném kruhu půjček. Příčinou dluhové pasti může být naprostá banalita – pokuty za parkování nebo jízdu v městské hromadné dopravě bez jízdenky, či nedostatečné prostudování podmínek půjčky (Profihotovost, 2020).

2.2 Výskyt a popis vyloučených lokalit

Projekt, uskutečněný mezi lety 2014-2015 Ministerstvem práce a sociálních věcí ČR byl realizován společností GAC spol. s r. o. Jeho cílem bylo zjistit výskyt sociálně vyloučených lokalit, popsat je a tyto výsledky porovnat s výzkumem z roku 2006, kdy proběhlo první mapování sociálně vyloučených lokalit v České republice. Výzkum se prováděl s pomocí indikátorů, které jsou podstatné pro identifikování sociálně vyloučených lokalit a analyzovala se data o výplatách dvou dávek. Těmi jsou příspěvek na živobytí a doplatek na bydlení. Taktéž byla využita statistika trestné činnosti nezletilých (Čada, 2015).

V novém projektu se vyhodnotil vývoj a nové rozmístění sociálně vyloučených lokalit s ohledem na vznik nových nebo očekávaných lokalit, změnu velikostí lokalit nebo

změnu počtu obyvatel. Zjišťovaly se i změny v kvalitě života osob žijících v daných lokalitách. Velký posun v těchto bodech udělalo využívání nového období financování z Evropského sociálního fondu, ze kterého byl spolu s financemi ze státního rozpočtu ČR financován i tento projekt. Výstupem projektu byla analýza SVL, jejich mapa a databáze dokumentů k problematice sociálního vyloučení (Čada, 2015).

První výsledky byly zveřejněny v polovině roku 2015. Tyto výsledky přinesly zjištění, že se počet SVL oproti roku 2006 zdvojnásobil, v Karlovarském a Moravskoslezském kraji dokonce ztrojnásobil. V roce 2014 bylo zjištěno celkem 606 sociálně vyloučených lokalit a odhadem 700 ubytoven² v 297 městech. Počet osob zde žijících se pohybuje od 95 000 do 115 000 (viz Tabulka 1). Oproti roku 2006 se počet osob zvýšil o necelou polovinu, v tomto roce sčítali mezi 60 000-80 000 osobami a k největšímu nárůstu docházelo v Ústeckém a Moravskoslezském kraji. V novém výzkumu došlo naopak k poklesu osob připadajících na jednu sociálně vyloučenou lokalitu z necelých 300 osob v roce 2006 počet klesl na 188 osob. Důvodem je rozpad SVL do většího počtu menších lokalit. Z věkové struktury vyplývá, že mezi sociálně vyloučenými přibývá stále více seniorů, avšak děti a dospělí stále tvoří největší část. Romové již tvoří většinu obyvatel v těchto lokalitách, ale stále se zde zvyšuje počet osob, jejichž chování je této skupině podobné. Jsou to obecně osoby chudé, nezaměstnané a s nízkým vzděláním. Nezaměstnanost se podle výzkumu vyskytuje až u 85% obyvatel SVL, v oblastech na venkově je důvodem nízký počet pracovních míst. Účast na trhu práce bohužel není zárukou vysvobození ze sociálně vyloučených lokalit, tato zaměstnání mají většinou krátkou dobu trvání a nízký příjem. Většina obyvatel má nízkou úroveň vzdělání, ve většině případů jde pouze o základní školu. Důvodem je nedostatečné vybavení domácností pro kvalitní přípravu dětí na studium a docházka do mateřských škol (Čada, 2015).

V rámci krajů se nejvíce sociálně vyloučených lokalit vyskytuje v Ústeckém kraji (89), dále v Moravskoslezském kraji (72) a ve Středočeském kraji (64). Nejméně sociálně vyloučených lokalit se vyskytuje v hlavním městě Praha, zde je 7 vyloučených lokalit, viz Tabulka 2 (Čada, 2015).

² Sčítány pouze zařízení, kde žijí sociálně vyloučené osoby

Tabulka 1 Výskyt sociálně vyloučených lokalit v České republice

Popis	Hodnota
Celkový počet obcí s identifikovanou sociálně vyloučenou lokalitou	297
Celkový počet zkoumaných sociálně vyloučených lokalit v Mapě	606
Orientační odhad celkového počtu obyvatel ve zkoumaných sociálně vyloučených lokalitách	95 000-115 000
Podíl nezaměstnaných v obcích se sociálně vyloučenou lokalitou	9,30 %
Nejčastěji zaznamenaný odhad nezaměstnanosti obyvatel zkoumaných sociálně vyloučených lokalit	80-85 %
Podíl osob se základním vzděláním v sociálně vyloučených lokalitách	75 %
Věková struktura	
Do 15 let	43 %
16-60 let	53 %
Nad 60 let	7 %

Zdroj: <https://www.esfcr.cz/mapa-svl-2015/www/i>

Tabulka 2 Výskyt sociálně vyloučených lokalit v jednotlivých krajích

Kraj	Počet sociálně vyloučených lokalit	Počet obyvatel v sociálně vyloučených lokalitách	Průměrný počet obyvatel na jednu sociálně vyloučenou lokalitu
Hl. město Praha	7	5 400-7 400	971
Jihočeský	38	2 000-2 600	58
Jihomoravský	28	8 000-9 500	61
Karlovarský	61	6 000-8 000	120
Královéhradecký	36	2 500-3 000	75
Liberecký	48	3 000-4 000	77
Moravskoslezský	72	19 000-23 000	317
Olomoucký	62	3 000-5 000	63
Pardubický	24	1 500-2 000	79
Plzeňský	42	2 000-3 000	60
Středočeský	64	4 000-5 500	98
Ústecký	89	36 000-38 500	471
Vysočina	13	600-1000	92
Zlínský	22	2 000-2 500	86

Zdroj: <https://www.esfcr.cz/mapa-svl-2015/www/i>

2.3 Sociální vyloučení

Sociální vyloučení znamená postupné a stupňující vyloučení se ze zajišťování kvalitních životních podmínek a účasti na sociálním životě. Osoby sociálně vyloučené nebo ohrožené sociálním vyloučením mají omezené možnosti na trhu práce, přístup k službám jako je kvalitní vzdělání, k sociálním službám a nedostatečné možnosti nebo schopnosti účastnit se politického dění. Osoby také bývají často odloučeny od kontaktů se sociálním okolím a mnohdy neumějí řešit osobní a životní krize, jako například zadluženost, která je díky omezeným možnostem na trhu práce častá. Projevů sociálního vyloučení je mnoho, omezený přístup na trh práce může být důsledkem nízkého vzdělání, osoby nejsou schopny sehnat lépe finančně ohodnocené zaměstnání, a proto jsou nuceny

využívat půjček nebo sociálních dávek a trpí materiální chudobou. Pro sociální vyloučení je typický výskyt rizikového chování jako je nadměrné užívání alkoholu a drog a nelátkové závislosti jako například gamblerství. S tím souvisí i kriminalita, osoby mají větší tendenci stát se pachatelem nebo obětí trestných činností. Velkým problémem zde může být i jazyková bariéra osob, protože velkou roli ve vyloučených lokalitách hraje etnicita (Analýza vyloučených lokalit, 2015).

2.3.1 Složky sociálního vyloučení

Existují různé složky sociálního vyloučení, které se propojují, vzájemně se ovlivňují a v praxi vystupují v různé síle. Tyto složky jsou: ekonomická, sociální, symbolická, kulturní a prostorová (Toušek, 2007).

Ekonomická složka souvisí s nedostatečným finančním příjmem a přístupem k němu (Mareš, 2009). To má za následek omezený přístup k materiálním statkům (Růžička, Toušek, 2014), nedostatečný přístup na trh práce, následnou nezaměstnanost a účast na šedé ekonomice (Steiner, 2004). Díky systému sociálních dávek jsou osoby chráněny před hmotnou nouzí, ale nezachraňují je před propadnutím do chudoby (Moravec, 2006). Participace na šedé ekonomice je sice pro zaměstnance výhodná, ale nese s sebou i jistá rizika. Jedná se například o pracovní úrazy, které nejsou pojištěné nebo vymáhání odměny kterou nelze vymoci (Poduška, Hajská, 2006).

Prostorová složka je nejvíce viditelná, z důvodu oddělení lokalit na takzvané sociálně vyloučené lokality (Ouředníček, 2005). Tato segregace je však nedobrovolná, což je důležité zmínit, protože na druhé straně stojí segregace dobrovolná podle životní úrovně osob (Sýkora, Temelová, 2005). Problémem v sociálně vyloučených lokalitách je například vysoký nájem a další náklady na bydlení (Poduška, Hajská, 2006). Nevhodné bytové podmínky mají za následek ještě opětovně vyšší náklady na energie (Růžička, 2011).

Sociální složka znamená přerušování sociálních vazeb na osoby mimo vyloučené lokality (Barnes et al., 2002). Osoby jsou sociálně izolované, snižují se jejich komunikační schopnosti a mnohdy neznají svá práva a povinnosti (Steiner, 2004). Sociálně vyloučení nemají vysoké šance na zvýšení svého sociálního statusu a hlavním zdrojem je zde rodina, což v delším časovém horizontu přináší svá úskalí (Kajanová, 2014).

Symbolická složka znamená přiřazení sociálně vyloučených osob k sociálně vyloučeným lokalitám (Keller, 2014) a následná diskriminace či marginalizace těchto osob. Je zde běžné etnizující nálepkování. To může vést k přijmutí nálepky a následnému deviantnímu chování (Kajanová, 2014).

Kulturní a politická složka má za následek špatný přístup ke vzdělávání, nižší úroveň vzdělanosti a špatné výhledy do budoucna. Týká se to také nedostatečného přístupu k vymáhání svých práv, protože tyto osoby nedokážou uhradit právní pomoc a soudní poplatky (Mareš et al., 2008). Participace na politickém dění je taktéž nízká (Sirovátka et al., 2005) a málokdy jsou osoby účastni voleb (Madanipour, 2003).

2.3.2 Důsledky sociálního vyloučení

Důsledky sociálního vyloučení se projevují v různých rovinách. Jsou známy psychologické a tělesné důsledky a změny v chování, které se proměňují v rizikové chování. Jedinci mají pocit bezmocnosti, nedůvěřují v pomoc sociálních pracovníků ani ve vlastní změnu chování (Keller, 2014). Obecně špatný přístup k institucím mají všechny osoby sociálně vyloučené z důvodu špatných zkušeností s nimi (Richey, Ikeda, 2009). Podle Wilkinsona a Marmota (2005) je život v sociální exkluzi spojený s neustálým stresem. Osoby mají úzkostné stavy, menší sebedůvěru a sebehodnocení (Janečková, 2005). Sociálně exkludovaným osobám by měla být poskytována komplexní psychologická a psychiatrická péče, což se však neděje a je to velká škoda (Kajanová, 2017). Podle GAC (2006) má na svědomí zhoršení fyzického zdraví špatná ekonomická situace a s tím související nevhodné bytové podmínky, špatná dostupnost zdravotní péče a výskyt sociálně patologických jevů. Dostupnost zdravotní péče neovlivňuje pouze lokalita bydlení sociálně vyloučených osob, ale také dle Van Cleemputa (2012) komunikace se zdravotníky, s kterou mají tyto osoby problémy. Peters (2009) zjistil, že etnicita do jisté míry ovlivňuje zdravotní stav sociálně vyloučených osob, zdravotní stav Romů je totiž horší než u zbytku vyloučených osob. Ze zdravotních problémů zde převažují infekční choroby (Čada, 2015), dále vysoký krevní tlak a kardiovaskulární onemocnění, obezita a diabetes (Bruthans, 2008). K tomu však mají sociálně vyloučené osoby neutrální přístup a rezignují (Dion, 2008). Kriminalita ve vyloučených lokalitách není nijak vysoká, ta se odehrává více mimo ně. Jde o majetkovou trestnou činnost, vyrábění a prodávání drog, přestupky v občanském soužití. To se týká především

mládeže. Dalším velkým problémem je užívání drog a hazard (Zpráva o stavu romské menšiny v ČR, 2012).

3 Distanční vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním

3.1 Zásady a cíle vzdělávání osob v České republice

Zásady a cíle vzdělávání všech osob v České republice jsou uvedeny v zákoně č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání neboli školský zákon. Jsou zde uvedeny podmínky, za nichž se uskutečňuje vzdělávání a vymezuje práva a povinnosti fyzických a právnických osob při vzdělávání. Vzdělávání je založeno na určitých zásadách. Každý občan České republiky nebo občan jiného státu EU musí mít rovný přístup ke vzdělávání bez rozdílu a musí být zohledněny i vzdělávací potřeby každého jednotlivce. Všichni účastníci vzdělávání k sobě chovají úctu, respekt a solidaritu a mohou svobodně šířit poznatky. Vzdělání je poskytováno ve státních a obecních školách všem zmíněným osobám poskytováno bezplatně. Cílem vzdělání je především rozvoj osobnosti, získání vzdělání (všeobecného a odborného), pochopení a uplatňování zásad demokracie a principu genderové rovnosti, poznání jiných kultur a tradic a další zásady a cíle (Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání).

3.2 Distanční vzdělávání žáků ze sociálně znevýhodněných podmínek

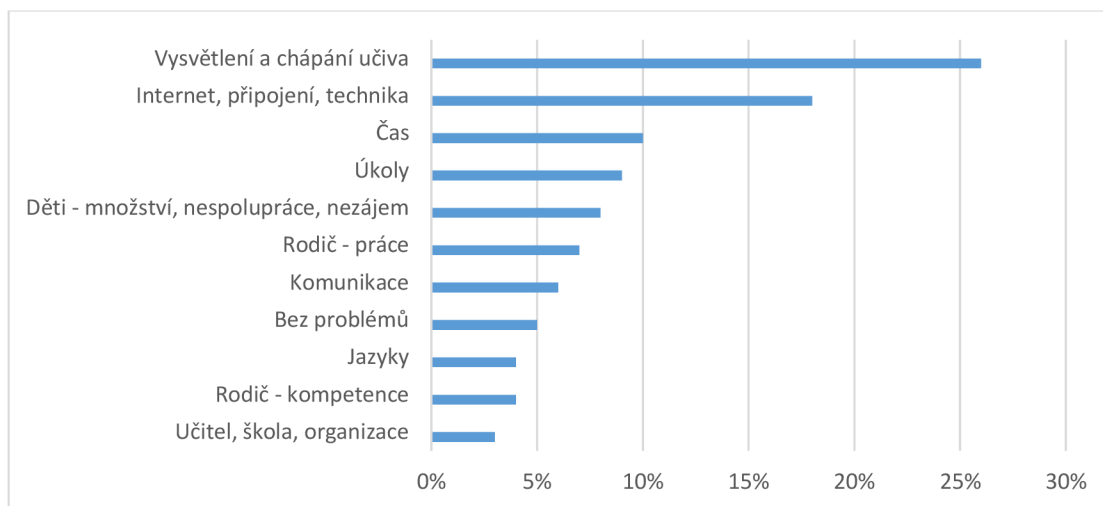
Studenti, kteří pocházejí se sociálně znevýhodněných podmínek, mají sníženou školní úspěšnost, která se během distanční výuky ještě snižuje. Nepostradatelným prvkem během distanční výuky je podpora ze strany rodičů, ta zde ale mnohdy chybí, a proto tuto roli musí převzít škola. Distanční výuka probíhá převážně v online světě, což je pro studenty se sociálním znevýhodněním mnohdy velký problém. Dětem chybí nezbytné věci k této formě výuky – technické vybavení, připojení ke stabilní internetové síti a klidné zázemí pro výuku. U žáků z vyloučených lokalit zde hraje velkou roli i zvýšený stres. Na to by měla škola myslet a podporovat psychiku studenta (Distanční vzdělávání u žáků se sociálním znevýhodněním, 2020).

Opatření během pandemie COVID-19 měla na všechny studenty velký vliv. Doba uzavření škol a přechod na distanční výuku byla u nás jedna z nejdelších v porovnání s celým světem. Žáci a studenti nemohli navštěvovat kroužky ani chodit ven s kamarády. Socioekonomické prostředí dítěte má ale na jejich život velký vliv. Nejen že prohlubuje velké nerovnosti ve škole, má také velký podíl na zvýšeném nárůstu duševních problémů dětí a mládeže (od menších obtíží až po vážné onemocnění), až po prohlubování

patologického chování a násilí v rodině. Česká odborná společnost pro inkluzivní vzdělávání ve spojení s dalšími odborníky vytvořili plán pro zmírnění negativních dopadů pandemie na vzdělávání a duševní zdraví dětí v krátkodobém, střednědobém a dlouhodobém horizontu (Návrh opatření k mírnění negativních dopadů pandemie v oblasti vzdělávání a duševního zdraví dětí, 2021).

Například v krátkodobém horizontu je nutné finančně podpořit obnovu vzdělávání ve všech stupních vzdělávání, rozpoznat žáky, kteří jsou ohroženi školním neúspěchem a duševními problémy a finančně zajistit prevenci školní neúspěšnosti. Během podpory ohrožených dětí je nutno zapojit kromě školních pracovníků i neziskové organizace, knihovny, dobrovolníky a zajistit poradenské pracovníky pro všechny studenty i rodiče a informovat je o možnostech řešení a doporučení služeb (krizové i psychologické služby). Pedagogové by měli být seznámeni s projevy ohrožení žáka a s postupem, jak mu pomoci. Ve školních vzdělávacích programech by měla být zahrnuta podpora adaptace dětí a pochopení různých úrovní v pochopení učiva během distanční výuky (Návrh opatření k mírnění negativních dopadů pandemie v oblasti vzdělávání a duševního zdraví dětí, 2021).

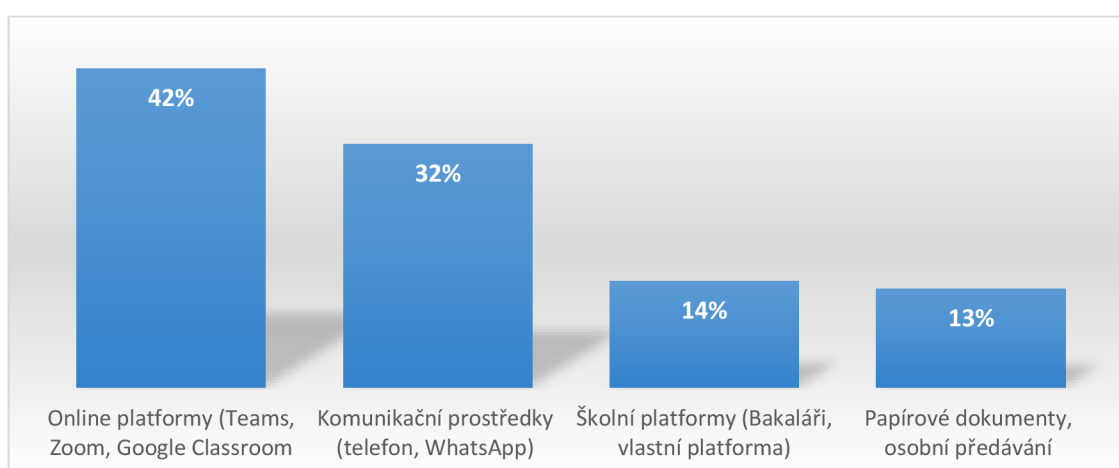
Šetření organizace Člověk v tísni a několika dalších neziskových organizací z roku 2020 ukázal realitu distančního vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků. Dle těchto výsledků bylo v kontaktu se školou pouze 80 % rodin a více než čtvrtina respondentů uvedla, že studenti nerozumí probírané látce. Problémem je i nízké vzdělání rodičů, kteří svým dětem se studiem nejsou schopni pomoci (viz Obrázek 1). Rodiny jsou však mnohdy navázány na sociální služby, které jim poskytují alespoň částečnou pomoc. V pořadí druhým největším problémem byly uvedeny problémy s technikou a připojením k internetu. V této oblasti poskytlo pomoc mnoho neziskových organizací (Kovalčík,2021).



Obrázek 1 Nejčastější problémy během DV

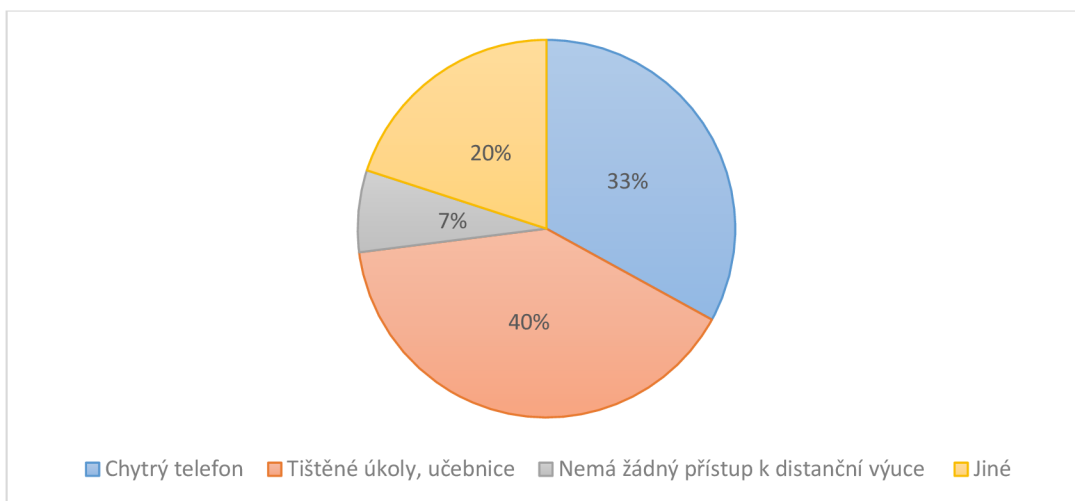
Zdroj: Člověk v tísni, 2021

Polovina rodin dostala technické vybavení darem nebo jim bylo zapůjčeno. Až ve čtvrtině případů škola nezjišťovala, zda žáci mají vybavení k distanční výuce. V případě, že rodina nedisponovala počítačovým vybavením, žáci se učili přes chytré telefony, případně měli k výuce pouze tištěné materiály (viz Obrázek 3). K distanční výuce byly dle respondentů využity online platformy typu Microsoft Teams, Zoom nebo Google Classroom, dále školní platformy (které však neslouží k výuce samotné, ale spíše k zadávání a následné kontrole úkolů) typu Bakaláři nebo vlastní platformy a dále běžné komunikační prostředky typu WhatsApp a další (viz Obrázek 2). Pět procent respondentů uvedlo, že s distanční výukou nemá žádný problém a sedm procent respondentů nemá k distanční výuce žádný přístup (Kovalčík, 2021).



Obrázek 2 Nástroje používané ke komunikaci se žáky

Zdroj: Člověk v tísni, 2021



Obrázek 3 Pokud dítě nemá PC, učí se pomocí ..

Zdroj: Člověk v tísni, 2021

Z pohledu učitelů, pouze polovina z nich poskytuje žákům zpětnou vazbu na odevzdané úkoly, díky které žák může zjistit, kde a jak chyboval a v čem je vhodné se zlepšovat. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy však tyto individuální konzultace doporučuje (Kovalčík, 2021).

3.3 Romské rodiny a přístup k vzdělávání

Rodina je pro vývoj dítěte nepostradatelnou složkou a její působení na jedince nemusí být vždy pozitivní. Kromě jiného má nevhodné působení rodiny na jedince za následek vznik nevhodného a nežádoucího chování ve společnosti. V nefungující rodině je ale skoro nemožné hledat řešení. Rodina je společenská skupina s několika funkcemi, kde dochází k uspokojování jejich potřeb. Mezi nejdůležitější funkce můžeme zařadit funkci reprodukční, výchovnou, socializační a přenos kulturních vzorců. Je tedy zřejmé, že děti přebírají od rodičů vzorce chování (Fischer, 2008). Vztah Romů ke vzdělání je částečně ovlivněn i jejich historií. Romové od pradávna žili kočovným způsobem života, na svých zastávkách byli označováni za cizince a patřili k sociálně slabším. Vzdělání byla výsada bohatších a Romové tedy neměli mnoho šancí na něj dosáhnout, zároveň neměli vzhledem k jejich způsobu života potřebu vzdělávat se. Romská rodina má svá specifika. Rodina vždy vše řeší společně, nic se neřeší individuálně a pro děti se vyžaduje volnost. Škola je pro rodiče nepřátelská instituce, která dětem bere volnost a nutí je k činnostem a nějakým výkonům. Toto myšlení spočívá v tom, že sami žijí bez vzdělání a toto předávají v rámci výchovy i svým dětem (Matulay, 2003). Vláda však požaduje integraci Romů do společnosti a zabránění rozvíjení sociálního vyloučení. Integrace Romů nesmí znamenat ztrátu jejich identity, kulturních zvyků nebo jazyka. Integrace musí proběhnout za

podmínek uchování jejich odlišností, nutnosti ctít jejich kulturu a prokázání respektu vůči jejich etniku. Mnozí se k romské kultuře ale nehlásí. Pokud je učitel s dobrým úmyslem nadšen pro romskou kulturu a její prezentaci ve školním prostředí, může vyvstat mezi učitelem a rodiči dítěte problém. K Romskému etniku se nehlásí a nechtějí, aby tím bylo dítě ovlivňováno. Učitel musí tedy dát na výběr a nechat dítě (případně rodiče) rozhodnout o vyučování o Romech. Vhodným prostředkem při vzdělávání Romů je i přítomnost asistenta učitele, speciálně Romského asistenta. To nese výhodu nejen v sjednocení etnika s dítětem ale i rozvíjení kultury mezi učitelem a asistentem (Balvín, 2008).

4 Sociální práce s osobami se sociálním znevýhodněním

4.1 Sociální práce a exkluze

Cílem sociální práce je uspokojování sociálních potřeb osob-klientů a změna chování klientů, pokud je jejich chování problematické. Prostřednictvím sociální práce se převádějí zdroje k potřebným osobám, těmi mohou být nezaměstnaní, senioři, osoby s postižením a další (Matoušek, 2003). Sociální práce se stejně jako společnost vyvíjela podle společenských a politických událostí. Její vzestup byl pomalý, ale díky důležitým událostem a osobám se zvedla její kvalita a vznikly činnosti za cílem pomoci lidem, zlepšovat jejich život a omezit sociální a patologické jevy ve společnosti, které se mezi lidmi objevovaly a stále objevovat budou. To mělo za následek profesionalizaci sociální práce. Velký podíl na ní má stát a jeho sociální politika, soukromé a neziskové sektory a dobrovolníci. Vysoké školy se zaměřením na sociální práci formují profesionály – sociální pracovníky, kteří pomáhají lidem v nouzi (Ondrušová, 2017). Sociální pracovník musí mít určité předpoklady k výkonu této profese a také určité dovednosti. Pracovník by se měl neustále vzdělávat, mít chuť seznamovat se s novými technikami a číst vhodnou odbornou literaturu. Dále by měl ke svému klientovi přistupovat tak, aby mu klient věřil, mohl se na něj spolehnout, měl pro něj pochopení a byl diskrétní. Samozřejmostí jsou komunikační dovednosti a empatie, díky nim snadno pracovník naváže s klientem spolupráci. Během spolupráce je důležité, aby pracovník naslouchal za cílem porozumět situaci klienta a navodit mu pocit porozumění (Matoušek, 2003).

Selhání sociální, ekonomické i občanské integrace je označováno odborným termínem sociální exkluze (Mareš, 1999). V této problematice působí sociální politika a její opatření proti sociální exkluzi. Velkou roli zde hraje agenda sociálního začleňování, která snižuje riziko a důsledky nezaměstnanosti, chudoby, usnadňuje přístup k sociálním institucím a napomáhá v sociálních vztazích (Mareš, Sirovátka, 2008). Dalším významným prvkem zabývající se sociálním vyloučením je nástroj vlády České republiky. Tím je Agentura pro sociální začleňování, jež usnadňuje propojení spolupráce subjektů v obcích. Na začátku této spolupráce ale musí stát rozhodnutí obce a její snaha o řešení situace. Velkou roli v sociálním začleňování hrají i nestátní neziskové organizace, především Nízkoprahové zařízení pro děti a mládež. Hlavním nástrojem sociální práce se exkludovanými je terénní sociální práce (Kajanová, 2017).

4.2 *Antiopresivní přístup v sociální práci*

Tento přístup se v moderní sociální práci začal objevovat v 90. letech 20. století. Přístup může být také označován pojmem antidiskriminující a cílí proti znevýhodňování osob. Přístup vznikl kvůli potřebě řešit konfliktní sociální problémy, jako byla například situace kolem uprchlíků v sousedním Německu nebo černošské nepokoje ve Velké Británii nebo USA. AOP se však netýká jen určitých zemí, je to mezinárodní pojem (Navrátil, 2001). Jeho cílem je dle Thomase a Piersona (2010) zmírnění diskriminace rasy, pohlaví, postižení, sociální třídy, sexuální orientace a dalších charakteristik člověka. Mnoho autorů zastávajících AOP řeší především útlaky mezi kategoriemi osob, například muži vůči ženám (nazýváno jako genderová oprese), mezi kulturami (etnocentrismus) nebo mezi věkovými skupinami (ageismus). Sociální pracovník může opresi buď posílit nebo pokusit se o její odstranění (Navrátil, 2001). Thompson uvádí, že se v AOP uplatňují tři imperativy, těmi jsou spravedlnost, rovnost a spoluúčast. Pod spravedlností je ukryt předpoklad, že se s každou osobou bude jednat podle jejích práv a žádné právo nebude omezeno nebo odepřeno, speciálně v případě etnických menšin. Je totiž dokázáno, že některé země znevýhodňují tyto osoby například v trestním řízení. Imperativ rovnosti se nerovná stejnosti. Každá osoba má specifické potřeby a na to je třeba brát zřetel. Spoluúčast osob je brána ve dvou rovinách, v jedné jako příležitost pro zmocňování osob a zapojení do procesu, v druhé jako významná složka komunikace mezi pracovníkem a klientem (Thompson, 2006).

Součástí antiopresivního přístupu je analýza situace klienta. Díky ní pracovník získá informace o klientových potřebách a způsobu řešení. Analýza situace může být vytvořena různými způsoby, mezi známé patří ekomapa, mapa sociálních sítí, diagram a další. Analýza bývá tvořena ve spolupráci s klientem. V tomto přístupu jsou také důležité určité zásady. Je důležité, aby sociální pracovník při práci se sociálně znevýhodněnou rodinou hledal jejich silné stránky a vhodné zdroje pomoci, místo vyhledávání toho, co nefunguje. Zdrojem pomoci může být i samotná odlišnost rodiny, kterou by měl pracovník vyzdvihnout. Nejefektivnější spolupráce je tehdy, kdy se rodina zapojí, podílí se na řešení situace včetně zapojení dalších institucí (úřady, školy, neziskové organizace), jejichž koordinované úsilí spěje k úspěchu (Navrátil, 2020).

4.3 Romské rodiny žijící v sociálně vyloučených lokalitách

V romských rodinách je rodina považována za základ všeho. Už v dobách, kdy Romové kočovali, panovala závislost na rodinných vztazích, na rozdíl od nezávislosti na okolní společnosti. Romské rodiny měly silné rozdílné genderové postavení mezi ženami a muži. Žena byla vychovávána k péči o domácnost a rodinu a také zabezpečovala ekonomiku domácnosti ve smyslu zajištění jídla a ošacení. Muž byl hlavou rodiny, za niž nese odpovědnost, rozhoduje a ochraňuje ji (Davidová, 2004). To se však postupem času začíná měnit. Žena zůstává v roli pečovatelky o domácnost a děti, vyřizuje úřední povinnosti a komunikuje se sociálními pracovníky. Muž začíná být na své ženě závislý – ať už finančně nebo kvůli její péči o domácnost a rodinu. Tato změna situace je nazývána jako „krize romského mužství“ a je vázána spíše na mladší a střední generace. Dívky jsou stále vedeny k povinnosti péče o rodinu a domácnost, čímž se připravují na partnerství a manželství a chlapci jsou vedeni k nezávislému životu, nemají oproti dívkám povinnosti skoro žádné (Urban et al., 2013).

Romské rodiny se potýkají s různými problémy, mezi nejčastější můžeme zařadit chudobu a sociální vyloučení, s kterým se pojí mnoho faktorů. Za největší problémy považujeme bydlení, zadluženost, nízkou participaci na trhu práce a úroveň vzdělání (Urban, 2015). Čada (2015) uvádí, že bydlení je jeden z nejzávažnějších problémů ve vyloučených lokalitách, byť je to podle Davidové (2010) jeden z nejdůležitějších faktorů v uspokojování základních lidských potřeb. Bytové prostředí ovlivňuje kvalitu života osob v něm žijících, stejně jako jejich zdravotní stav (Davidová, 2010). Byty v sociálně vyloučených lokalitách bývají přeplněné, na jejich chod jsou vysoké náklady a osoby zde mnohdy žijí bez nájemní smlouvy. Obyvatelé zde mohou být postiženi mnoha nemocemi typu hepatitida A, je zde vysoký výskyt svrabu nebo štěnic a bytová situace se stále zhoršuje (Čada, 2015). Bytová lokalita je také důvodem pro vysokou, někdy až 100% nezaměstnanost. Lokality často bývají umístěny na okrajích měst nebo v obcích bez dopravní obslužnosti, což způsobuje nemožnost dopravy do zaměstnání a následně nízké příjmy rodiny způsobující další finanční problémy. Stejně tak to platí na dostupnost zdravotních a dalších služeb (Gojová et al., 2008).

Zadluženost osob je velkým problémem v celé České republice, začátkem roku 2015 podle Českého statistického úřadu byl dluh k bankám 1,23 bilionu Kč. Osob, které nesplácejí své dluhy ve vyloučených lokalitách však raketově přibývá. Tyto osoby nemají

finanční prostředky k plnění svých závazků. Využívání půjček od bank nebo lichvářů je časté v případě, že osoby nemají dostatečné prostředky k zaplacení složenek spojených s chodem domácnosti nebo jiné nečekané události (Gojová et al., 2008). V sociálně vyloučených lokalitách je dle Čady (2015) míra zadluženosti více než 90 %. Z jeho šetření plyne, že 48 % respondentů má dluhy, z nichž 40 % neví jaké a více než 40 % respondentů dluhy nesplácí. U Romských rodin je časté, že dluhy vznikají z důvodu nákupu nepotřebných věcí, například mobilních telefonů, značkového oblečení, technického vybavení do domácnosti a tyto věci jsou hrazeny splátkově u věřitelů s vysokou procentní sazbou (Gojová et al., 2008). Podle Gökmena (2010) Romové své dluhy nesplácejí s myšlenkou „že situace nějak dopadne“, to však v mnohých případech končí exekucí.

Vzdělání je dalším velkým problémem, v romském životě nepatří k subjektivně důležitým hodnotám. Rodiče ani děti nemají k vzdělání kladný přístup, mnohdy i z toho důvodu, že uplatnění na trhu práce nekoresponduje s dosaženým stupněm vzdělání. Tento názor se v romských rodinách předává po generace. Dalším důvodem je finanční nedostupnost - rodiny nemají finanční prostředky na dojíždění dětí ze SVL do škol nebo hrazení ubytování na internátu. Také je upřednostňován finanční příjem od dítěte – to je často příjemcem dávek nebo přináší peníze z příležitostných brigád. V případě dívek je překážkou i zakládání rodiny v nižším věku a u chlapců potřeba finanční zabezpečení rodiny (Urban, Kajanová, 2009). Řešením může být pomoc ze stran sociálních pracovníků. Ti mohou zajišťovat dobrovolníky pro doučování, doporučení neziskových organizací a nízkoprahových zařízení, kde doučování probíhá v rámci jejich aktivit (Urban, 2009). Dle Poláčkové (2008) je velký přínos i terénní sociální práce, díky které mohou být děti doprovázeny do škol, je dohlíženo na jejich školní docházku a je jim nabízena pomoc při hledání programů volnočasových aktivit. V posledním ročníku základních škol je nabízena pomoc v oblasti hledání navazujícího studia (Poláčková, 2008).

5 Digitální vzdělávání a kyberprostor

5.1 Digitální vzdělávání

Vzdělávání dětí prochází během let mnoha změnami, na studenty i učitele se kladou větší nároky. Učitelé dnes pracují s dětmi, které neumějí žít život bez online prostředí. Nejnovější technologie způsobují velké změny a ve školství patří k obrovským výzvám. Učitelé se snaží o zapojení těchto technologií do vzdělávacího procesu a cílem je větší aktivita žáků a udržení jejich pozornosti. To ale znamená, že se pedagogové musí dovědět v moderních technologiích a jejich přenosu do výuky. Pokud jich dokáží správně využít, přináší to řadu výhod jako například rozvoj kreativity, komunikační dovednosti, digitální gramotnost a mnoho dalších. Digitální vzdělávání je vzdělávání pomocí nejnovějších technologií a nástrojů. Díky nim je možné získat snazší přístup k informacím, vědomostem a schopnostem a také posilnit identitu žáka. Dnes je velmi důležité, kromě předávání informací, při procesu výuky žáka motivovat a nabídnout zábavné metody výuky, aby se pro něj školní vzdělávání nestalo neoblíbenou částí života. Ve výchovně vzdělávacím procesu jsou dnes využívány sociální sítě Facebook, Twitter nebo YouTube, díky kterým je výuka pro žáky mnohem pozitivnější. První nástroj, který student využívá při vyhledávání nových informací, je Google. Pojem „flow“, který nemá v češtině doslovný překlad, ale můžeme ho chápat jako tok nebo plynutí, je stav mysli. Osoba má pocit, že se zastavil čas, ale přitom se neustále věnuje té činnosti. Žák díky tomu zapomene na to, že se stále učí, a získané informace přijímá zábavnou formou. Flow má ale i svou negativní stranu, a to že svádí žáka ke zneužívání internetu (Ambrožová, 2020).

Významným pojmem je také pojem multitasking. Tímto pojmem je myšleno to, že osoba dělá více věcí v jeden moment a pozornost je přenášena neustále na jinou činnost. V případě žáka, který dělá domácí úkoly, to znamená, že dvě třetiny času věnuje pozornost něčemu jinému než domácím úkolům (Hradil, 2020). Téměř polovina dospívajících uvádí, že nově získané informace mají od přátel, s nimiž komunikují prostřednictvím sítě Facebook nebo Skype. Česká republika zvyšuje vybavenost vzdělávacího prostředí, především jsou v oblibě tablety. Déle udržují pozornost žáka, mohou pomoci zlepšovat se. Usnadňují komunikaci mezi pedagogem a studentem, ale také mezi školou a rodiči studenta. Díky nim mají studenti snazší odevzdávání úkolů (například přes úložiště cloud), mohou si ukládat postup učení a následně se k němu

vracet. V českém prostředí jsou známy pojmy „digitální vzdělávání“ a „digitální edukace“ (tyto pojmy mohou být chápány jako synonymum) a pojmy „elektronické učení“ a „e-learning“ (Ambrožová, 2020). E-learning (elektronické vzdělávání), má pro dnešní dobu stejný význam, jako kdysi objevení knihtisku. Vzdělávání pomocí odborné literatury je mezi studenty stále oblíbené, avšak v elektronickém vzdělávání spatřujeme budoucnost. Přesný pojem e-learningu není stanoven, experti však své názory formují v sofistikovanější podobu, kde zdůrazňují provázanost prvků. Tento způsob vzdělávání je preferován mladšími žáky a studenty, kteří jsou na něj lépe připraveni (Sak, 2010).

Velký podíl mají také sociální média. Je to technologie a skupina aplikací, přes které je možno sdílet, spolupracovat a publikovat. Byť byly tyto aplikace vytvořeny ke komunikaci, mají velký vliv na učební proces. Osoba si díky sociálním médiím formuje sociální vztahy, komunikuje s přáteli, sleduje aktuality a dění ve světě, sdílí zážitky ze svého života a zapojuje se do veřejných diskusí. Prostředí, které sociální média vytváří, je ideální pro peer learning a také pro sociální učení. Peer learning (v překladu sociální učení) je učení s vrstevníky, kdy osoba navazuje vztahy s vrstevníky a prostřednictvím sociálních sítí diskutuje na různá témata, objasňuje otázky a sdílí materiály ke vzdělávání. Peer learning je vnímán převážně pozitivně, má ale svou negativní stranu, při které studenti mezi sebou sdílejí správné odpovědi testů, kopírují již vytvořené práce cizích autorů nebo úkoly od svých spolužáků. Sociální sítě lze rozdělit do čtyř kategorií. Těmi jsou:

- Sociální sítě (Facebook a Instagram)
- Nástroje sociálního sdílení (YouTube)
- Nástroje, které umožňují správu obsahu (Moodle)
- Virtuální světy a svět her (Playstation Network)

Velké množství sociálních sítí se zdá být výhodou, ale stejně tak i nevýhodou. Pedagog musí dbát na výběr dané aplikace z důvodu jazykové vybavenosti aplikace (mnoho kvalitních aplikací stále není v českém jazyce), musí řádně seznámit své studenty s tím, jak daná aplikace funguje. Studenti a pedagogové mají na podobu výuky jiný názor, studenti očekávají modernizaci výuky a učitelé preferují tradiční výuku. To následně může znamenat střet názorů a pro mnohé studenty překážku ve vzdělávání. Pedagog, který do své výuky zakomponuje moderní technologie a sociální sítě, posune laťku výš a

u svých studentů stoupá v oblíbenosti. Studenti raději informace vyhledávají, než jen pasivně přijímají, a to jim může poskytnout pocit samostatnosti. Digitální vzdělávání v České republice dostalo nový rozměr na začátku roku 2020, kdy během koronavirové pandemie došlo k uzavírání škol na základě mimořádných opatření vlády. Učitelé museli výuku přesunout ze třídy převážně do online prostředí a díky této překážce se ukázalo, jak jsou schopni tyto moderní nástroje do výuky začlenit (Ambrožová, 2020).

5.2 Nebezpečí vzniku závislostí spojené s užíváním moderních technologií

Závislost na internetu vzniká mnohdy nevědomky, osoby nadměrné trávení času na internetu nevnímají jako problém nebo si to vůbec neuvědomují. Závislost na internetu má s jinými závislostmi nejméně jedno společné, aby závislá osoba dosáhla uspokojení, musí na internetu trávit více a více času (Hradil, 2020). Rizikový jedinci na internetu tráví třikrát více času než ostatní, ale skutečnou závislostí trpí malé procento dětí. Hranice, při které by měli rodiče zbystrit a zajistit bezpečné užívání moderních technologií, je do 40 hodin týdně. Nejrizikovější internetový prostor pro vznik závislostí jsou komunikační sítě – sociální sítě, e-maily nebo chatovací stránky (Šance dětem, 2021). Podle studie Hodnotové orientace dětí ve věku 6-15 let realizovanou Národním institutem dětí a mládeže stráví na internetu 1,5- 2 hodiny až pětina teenagerů ve věku 13-15 let a desetina zde stráví více než 3 hodiny (Hodnotové orientace dětí ve věku 6-15 let, 2011). Závislostí na internetu jsou ohroženy děti už kolem 10 roku života, předpoklady ke vzniku už mají ale dříve. Význam má i vztah rodičů k moderním technologiím a nastavení hranic jejich používání pro své potomky. To může pomoci ke zdravému používání moderních technologií a zabránit vzniku rizikového užívání. Velmi rizikový věk pro vznik závislosti je od 12 do 19 roku života. Z hlediska pohlaví zde není větší rozdíl, chlapci mají větší sklony k hraní her, dívky zase k užívání sociálních sítí. Děti se k moderním technologiím a jejich možnostem upínají z mnoha důvodů – těmi mohou být touha po vzrušení, nuda, smutek nebo se jednoduše chtějí odreagovat od reality a utíkají k iluzi štěstí na sociálních sítích (Šance dětem, 2021).

6 Následky a rizika spojená s online prostředím a distanční výukou

6.1 Netolismus

Netolismus (dříve netholismus) je závislost na virtuálních drogách. Pod těmi si můžeme představit počítačové hry, sociální sítě, chat, vtipná videa a internet jako takový (Netolismus, 2015). Závislost se vyskytuje nejčastěji ve věku 16-29 let mezi nezaměstnanými, matkami na rodičovské dovolené, studenty vysokých škol a samozřejmě mezi teenagery. Závislost ale není vázána na věk ani kategorii osob, závislým se může stát opravdu každý. Osoba musí mít neustále přehled o dění na sociálních sítích, neustále je kontroluje a z jejího života mizí realita, kterou nahrazuje online svět. Rozpoznat závislost na internetu je poměrně složité, mnoho osob využívá internet k práci a studiu nebo jednoduše k zahrnutí nudy. Osoby na internetu stráví velkou část dne, přesto se nejedná o závislost (Jak na internet, 2022). Příznaky netolismu jsou následující – osoba ztrácí kontrolu nad časem, vstává brzy nebo naopak chodí spát pozdě kvůli připojení na online svět, vykonává méně práce nebo se dostatečně nevěnuje studiu a zhoršuje se jí školní prospěch. Mezi psychické a psychosociální projevy patří nervozita, neustálé přemýšlení nad telefonem nebo počítačem, pocit prázdnoty při stavu offline a narušení vztahů s rodinou a přáteli (Netolismus, 2015).

Netolismus může u závislé osoby způsobit po psychické stránce citové a psychické poruchy, poruchy osobnosti či empatie a může dojít ke změnám v chování. Z fyzického hlediska může dojít k poruchám pohybového systému, zhoršení zraku a k poruchám příjmu potravy (Jak na internet, 2022).

Vedle netolismu stojí pojem nadměrné užívání internetu. Nadměrné užívání způsobuje osobě také určité problémy – fyzické, tělesné nebo sociální – ale její chování ještě nemusí být patologické (Blinka, 2014).

6.2 Kyberšikana

Pojem kyberšikana může být chápán jako hrozba, trýznění, obtěžování, ponižování, ztrapňování a jiné útoky ve virtuálním světě pomocí moderních technologií (Krejčí, 2010). Agresor, kterým může být jednotlivce nebo skupina, při tomto úmyslném chování zamýšlí ublížení nebo zesměšnění své oběti. Toto chování nemusí být pouze jednorázová situace, ale může se opakovat (Bučilová-Kadlecová, 2010). Agresor může své chování stupňovat a tím psychicky trýznit a šikanovat jednotlivce nebo skupinu osob pomocí

mnoha technologií, především komunikačních technologií. Osobu agresora nelze jednoznačně charakterizovat, může jím být osoba, která sama byla obětí šikany. V kyberšikaně nejde o fyzické ublížení, nýbrž o psychické (Rogers, 2011). Dalším podstatným znakem kyberšikany je anonymita. Agresor většinou vystupuje pod přezdívkou nebo vymyšleným jménem z důvodu obavy z prozrazení jeho skutečné identity. Avšak technologie jsou již natolik vyspělé, že je útočníka možné vystopovat díky IP adrese zařízení. Za toto protizákonné chování může útočnickovi hrozit trest odnětí svobody podle trestního zákoníku (Černá a kol., 2013). Důvodů pro kyberšikanu může být mnoho, nejčastějším však bývá odplata, kdy se oběť klasické šikany z reálného života snaží pomstít nevystopovatelným způsobem a zabránit agresorovi zaútočit (Bučilová-Kadlecová, 2010). Rozdíl mezi šikanou a kyberšikanou je především v prostředí, ve kterém se odehrává. Tradiční šikana probíhá v přímém kontaktu agresora a oběti. Při kyberšikaně díky anonymitě může agresor snadno zapomenout na spáchané činy. Díky dostupnosti virtuálního prostředí může přijít útok kdykoliv, u šikany je však běžné opakující se čas a místo útoku, například školní prostředí. Obětí kyberšikany může být kdokoliv, nehlédě na věk nebo pohlaví (Černá a kol., 2013).

Kyberšikana probíhá nejčastěji v podobě sdílených fotek nebo videí, které se šíří neskutečnou rychlostí po internetu. Mezi nejznámější a nejoblíbenější sociální sítě, kam se přihlašuje ohromné množství osob denně, řadíme Instagram, Facebook nebo Twitter. Kyberšikana může být těžko rozpoznatelná (Černá a kol., 2013). Důvodem je nulové fyzické násilí. Útočník si však nemusí uvědomovat, že jeho chování je protizákonné, jelikož stačí bez vědomí majitele rozesílat a zveřejňovat cizí obsah s domněnkou pouhého vtipu (Rogers, 2011).

6.2.1 Typy kyberútoků a místa kde se s nimi můžeme setkat

Rozlišují se dva typy útoků - přímé a nepřímé. Mezi přímé útoky nejčastěji patří kromě jiných:

- Blogování – zveřejňování informací (pravdivých nebo nepravdivých) pomocí blogu (Martínek, 2015)
- Cyberstalking – verze stalkingu ve virtuálním světě, kdy útočník dlouhodobě a opakovaně pronásleduje svou oběť formou výhrůžných a obtěžujících zpráv nebo nabourání se do telefonu nebo počítače oběti (Dočekal, Eckertová, 2013)

- Fraping – útočník vytváří falešné profily osob, kde zveřejňuje mnoho informací o oběti, kterou tím zesměšňuje a oběť profil nemůže smazat (Dočekal, Eckertová, 2013)
- Happyslaping – nečekané fyzické napadení oběti, kdy je celá situace komplicem nahrávána na zařízení a umístěna na sociální síť za účelem pobavení publika (Martínek, 2015)
- Kybergrooming – při této formě si agresor vytváří se svou obětí osobní vztah, se záměrem vylákat oběť k setkání a následnému sexuálnímu zneužití nebo dalším protizákonným činnostem. Agresor se také může vydávat za celebrity nebo fotografa, který vyžaduje zaslání fotek (často nahých) k výběrovému řízení v modelingu a následně pomocí těchto fotografií může oběť vydírat (Dočekal, Eckertová, 2013)
- Phising – forma kyberšikany pomocí odcizování hesel a zneužívání účtů na sociálních sítích (Martínek, 2015)

K nepřímým útokům dochází v zastoupení agresora, tato osoba se stává komplicem (Kožišek, Písecký, 2016).

S kyberšikanou se můžeme setkat v prostředí e-mailu, prostřednictvím SMS zpráv a nevyžádaných hovorů na telefonní číslo. Na rozdíl od e-mailu jsou SMS zprávy a hovory více obtěžující, z toho důvodu, že telefon máme téměř všichni neustále po kapsách. Webové stránky a diskusní fóra jsou dalším prostředím pro kyberšikanu. Útočníci, jež jsou ve většině případů schováni pod přezdívky, zde napadají diskutující uživatele a ti nemají možnost se bránit a tyto zprávy smazat. Jedinou možností je tohoto útočníka nahlásit administrátorovi stránky, který však nemusí pohotově z mnoha důvodů zareagovat a celá konverzace může být veřejná pro všechny po dlouhou dobu. Nejhojnější prostředí pro kyberšikanu jsou však sociální síť (Facebook) a komunikační programy (Messenger, WhatsApp a další). Jednou z nepříjemných situací, která se zde může přihodit, je nabourání účtu jinou osobou. Uživatelé mají často své účty špatně zabezpečené, mají snadno zjistitelná hesla a jsou tedy snadným terčem. Dalším prostředím, stojícím lehce mimo ty, které jsou výše zmíněné, je prostředí webkamer. Prostřednictvím webkamery na notebooku nebo telefonu může být narušeno a ohroženo

soukromí uživatele. Ti můžou být ohroženi donucením obnažování se a následným vydíráním, které může skončit sebevraždou oběti (Švestková, 2019).

6.3 Duševní zdraví dětí

Během období puberty dochází k tělesným ale i duševním změnám. K tomu patří změny nálad, ztráta sociálního ukotvení a hledání svého místa ve světě. Během puberty musí děti zvládnout mnoho úkolů. Prvním a velmi podstatným, je vytvoření své identity a pozitivního postoje k sobě samému. Dalším úkolem je budování přátelství mezi vrstevníky a přijetím s ním spojené odpovědnosti. V neposlední řadě je důležité najít smysl života, najít odpověď na to čeho chtějí dosáhnout, jaké vzdělání chtějí mít a jakým směrem povedou svůj život. V první fázi puberty však děti nejsou schopné vhodného úsudku a postoje vůči marketingovým trikům a dalším situacím na internetu. Děti dnešní doby jsou sice technicky zručné, chybí jim však posouzení pozitiv a negativ internetu a hrozí jim zde nebezpečí. Jsou z toho důvodu ohroženy nebezpečným obsahem, například pornografií, diskusemi o poruchách příjmu potravy nebo násilnými videi, komerčními lákadly typu reklamy a erotické nabídky, kontakty s profily, za kterými se může schovávat například pedofil a další rizika jako například šikana (Hradil, 2020).

Duševní zdraví dětí bylo během distanční výuky velmi ohroženo. V případě problémů v prostředí rodiny, byla tato zátěž ještě větší (Distanční výuka a duševní zdraví, 2021). Z důvodu izolace osob v domácnostech v době pandemie, vzrostla intenzita domácího násilí, především na ženách. Dle výzkumu provedeného v roce 2021 většina klientek oslovených neziskových organizací pobývala v domácnosti s dětmi (Násilí na ženách v souvislosti s Covid-19, 2021). Přihlížení domácímu násilí dětmi se projevuje nejen v jejich psychické rovině, ale i somatické, děti mohou působit na okolí nevychovaně, nebezpečně nebo podivínsky (Wünschová, 2022).

Děti nemohly docházet do školy, trávily více času v domácím prostředí a stresová zátěž byla mnohonásobná. Dlouhodobý stres u dětí může vyvolat duševní onemocnění. Dalším podstatným spouštěčem mohla být pandemie a s ní spojená opatření. To se u dětí může projevit bezmocností, úzkostmi a situacemi, kdy si neví rady. S tím se mohou vypořádat mnoha škodlivými způsoby, jako například sebepoškozováním, poruchami příjmu potravy nebo nadměrným trávením času na internetu. Speciálně u dětí je nutné zajistit jim podporu včas, protože na rozdíl od dospělých mají omezené prostředky k vypořádání se se stresovými situacemi. V případě zjištění ohrožení je vhodné obrátit se na sociální

služby zaměřené na tuto cílovou skupinu nebo využít doporučení a metodiky. Lze taky využít pomoc Linky bezpečí, kam se osoba může anonymně obrátit. Ohroženým dětem je nutné poskytnout individuální podporu, která může být v různých podobách, od pomoci psychologa až po kontaktování orgánu sociálně-právní ochrany dětí, pokud je dítě ohrožováno na jeho zájmech. Třídní vyučující by měli dětem pravidelně připomínat možnost zkontaktovat školní poradenské pracovníky v dané škole a ilustrovat jim situace, v kterých je vhodné se na pracovníky obrátit (Distanční výuka a duševní zdraví, 2021).

6.4 Fyzické zdraví dětí

Dětská obezita byla velkým problémem již před pandemií, avšak změna životního stylu vzhledem k izolaci a nedostatečnému přístupu k výživným potravinám ve školách jako příklad z mnoha dalších následků pandemie, způsobuje velké problémy. Znevýhodněné osoby mají menší přístup k novým informacím, z finančních důvodů i k méně kvalitním potravinám a také omezené možnosti aktivních volnočasových aktivit v podobě sportovních kroužků pro děti a dalších. To vše má za následek větší výskyt obezity než u osob s vyšším socio-ekonomickým statusem. S příchodem pandemie se uzavřely školy a pozastavila činnost sportovních center a dětských kroužků, což znamenalo omezení fyzických aktivit dětí a nárůst hmotnosti. Dětská obezita ohrožuje nejen zdraví dítěte (i do budoucnosti), ale také jeho sociální život; dítě se straní kolektivu, neboť se obává posměchu, a mnohdy úlevu hledá v jídle. To vede k začarovanému kruhu (Souvislost pandemie COVID-19 s dětskou obezitou, 2021).

7 Praktická část

7.1 Cíl práce a výzkumné otázky

Cílem této práce je zmapování distanční výuky u dětí ze sociálně vyloučených lokalit. Vnímání situace týkající se distanční výuky je zmapováno ve čtyřech skupinách informantů. Skupiny informantů jsou následující:

1. Děti ze sociálně vyloučených lokalit
2. Rodiče dětí ze sociálně vyloučených lokalit
3. Učitelé dětí ze sociálně vyloučených lokalit
4. Sociální pracovníci spolupracující s rodinami ze sociálně vyloučených lokalit

Výzkumná otázka navazující na cíl práce byla stanovena jedna.

VO: Jaké výhody a úskalí nese distanční výuka u dětí z vyloučených lokalit?

8 Metodika

8.1 Použité metody

Zvolena byla kvalitativní strategie. Dále byla použita metoda dotazování, technika polostrukturovaného rozhovoru. K analýze získaných dat byla využita metoda kategorizace. Pro jednotlivé kategorie informantů byly vytvořeny jednotlivé otázky (viz příloha).

8.2 Charakteristika výzkumného souboru

Výzkumný soubor tvořily rodiče a děti z vyloučených lokalit, učitelé dětí ze sociálně vyloučených lokalit a sociální pracovníci spolupracující s rodinami ze sociálně vyloučených lokalit. Výběr byl orientován na sociálně vyloučené lokality v Jihočeském kraji, konkrétněji okres České Budějovice a okres Prachatice. Výběr informantů závisel také na možnosti spolupráce, vzhledem ke stále probíhající pandemii COVID- 19. Ve chvíli, kdy se informace začaly opakovat a pokračování v šetření nepřinášelo nové informace, bylo šetření vzhledem k nasycení ukončeno. Výzkumný soubor učitelů tvoří 6 informantů, 4 sociální pracovníci z oddělení sociálně právní ochrany dětí a nízkoprahových zařízení pro děti a mládež, 10 dětí a 4 rodiče, výzkumný soubor tedy tvoří dohromady 24 informantů.

8.3 Průběh výzkumu a sběr dat

Informanty ze skupiny učitelů jsem nejprve telefonicky oslovila a domluvila si termín schůzky. Po rozhovoru s prvním učitelem mi bylo nabídnuto několik dalších rozhovorů s dalšími učiteli, s těmi jsem opět telefonicky domluvila vyhovující termín. Komunikace se sociálními pracovníky probíhala přes email, se stejným postupem domluvení termínu a vykonání rozhovoru. Informanty ze skupiny rodiče a děti jsem získala od sociálních pracovníků nebo z osobního života. Pokud byli ochotni se mnou rozhovor udělat, domluvili jsme vyhovující termín. Zde nastal menší problém, protože oslovení rodiče neměli většinou chuť se na výzkumném šetření podílet. Stalo se, že jsem s rodiči domluvila určitý termín, v tu dobu je kontaktovala a již o rozhovor k výzkumnému šetření neměli zájem. Těchto osob bylo v řádu jednotek. Vzhledem k neplnoletosti informantů ze skupiny dětí, byl zajištěn souhlas s účastí na výzkumu oprávněnou osobou. Veškeré informanty jsem s cílem výzkumu a jeho využití seznámila již při prvním kontaktu a poté znovu před vykonáním rozhovoru. Seznámení s výzkumem u menších dětí proběhlo

takovou formou, aby jeho smysl pochopily. Výzkumné šetření probíhalo v období leden-duben 2022, s osobami ze sociálně vyloučených lokalit nebo lokalit ohrožených sociálním vyloučením, které jsou za tyto lokality označeny a osobami s nimi spolupracujícími. Místo konání rozhovoru bylo vždy na volbě informanta, pro jeho největší pohodlí, některé proběhly osobně a některé v prostředí online, pokud se rozhovor dal touto formou uskutečnit. Rozhovory trvaly přibližně 10-20 minut, s dětmi podstatně kratší dobu. Zaznamenávány byly na mobilní zařízení a poté doslovně přepsány do programu Word.

8.4 *Analýza dat*

Data získaná z polostrukturovaných rozhovorů byla zakódována pomocí otevřeného kódování, kódy byly zredukovány a zpracovány pomocí metody kategorizace. Jednotlivé kategorie byly převedeny do schémat, která byla vytvořena v programu Atlas.ti.

8.5 *Etika výzkumu*

Informanti ze všech skupin byli během komunikace, která předcházela samotnému rozhovoru, seznámeni s podstatou výzkumného šetření a využití získaných dat pouze za účelem bakalářské práce. Taktéž byli seznámeni s naprostou dobrovolností a anonymitou. Vše jim bylo opětovně vysvětleno před začátkem rozhovoru, s kterým ústně i písemně souhlasili před jeho zahájením. Osobám bylo zajištěno GDPR, v bakalářské práci nejsou zmíněna jména informantů, přesné místo jejich bydliště nebo zaměstnání a podepsané informované souhlasy po obhajobě práce budou znehodnoceny. Informanti měli právo neodpovídat na položené otázky nebo rozhovor v průběhu přerušit a odmítnout. Pokládané otázky vytvořené pro jednotlivé skupiny zvlášť se týkaly pouze distanční výuky a situace s ní spojené.

Rozhovory s dětmi proběhly na základě souhlasu jejich zákonného zástupce nebo v případě dětí z nízkoprahového zařízení pro děti a mládež se souhlasem zodpovědné osoby. Rodiče těchto dětí mnohdy ani nevědí, že jejich děti do NZDM docházejí a tímto jim byla zaručena dvojnásobná anonymita. Některé děti neměly žádný problém komunikovat, některé se styděly, z toho důvodu byla vždy zvolena taková forma, aby jim rozhovor byl co nejvíce příjemný, s dostatkem času na odpověď.

9 Výsledky

Na základě polostrukturovaných rozhovorů uskutečněných s dětmi a rodiči ze sociálně vyloučených lokalit, učitelů a sociálních pracovníků byly vytvořeny kategorie podle kódů, vytvořených během analýzy získaných dat. Pro každou skupinu informantů byly vytvořeny různé otázky (viz příloha 1), na které jsem se daných osob ptala, z důvodu různé míry zapojení do distanční výuky a možností pohledu na ni. Vnímání distanční výuky těchto skupin je rozděleno do podkapitol, z důvodu lepšího přehledu o jejich pohledu na tuto formu výuky. Některé informace se v podkapitolách opakují, z důvodu stejných názorů na distanční výuku u různých skupin informantů. Ke každé kategorii je vytvořeno jednotlivé schéma, z důvodu přehlednosti.

9.1 Vnímání distanční výuky dětmi ze sociálně vyloučených lokalit

9.1.1 Pohled na distanční výuku a její průběh

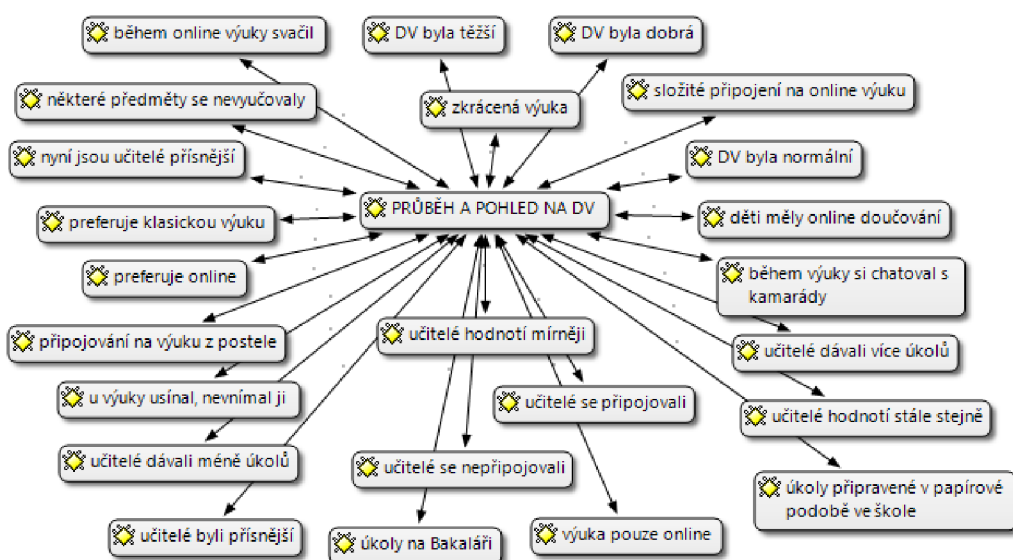


Schéma 1 Pohled na DV (dětí)

Zdroj: Vlastní výzkum

Z výsledků u skupiny dětí vyplývá, že většina dotazovaných dětí obecně hodnotí distanční výuku jako normální nebo dobrou, méně dětí distanční výuku hodnotí jako těžší formu výuky. Většina dětí uvedla, že učitelé známkovali přísněji, jeden z informantů (4. třída ZŠ) uvedl: „Bylo to hodně přísnější, když jsem měl třeba jeden příklad špatně tak jsem dostal 3. Když jsem ve škole a mám jeden příklad špatně tak mi dají 1- nebo 1 s tečkou, ale netuším proč“. Dále výsledky ukazují, že učitelé během DV známkovali

stejně nebo mírněji než při běžné formě výuky, teď jsou dokonce přísnější než před DV. Úkoly měly děti buď připravené v papírové podobě ve škole nebo v online systému Bakaláři a dále veškeré školní povinnosti byli pouze v online podobě. Avšak některé předměty se dle informantů nevyučovaly vůbec: „A jako předměty jsme měli vlastně jen angličtinu, češtinu a matiku. To je vlastně všechno, co jsme měli“ (6. třída ZŠ). Některé děti mají pocit, že učitelé dávali během DV méně úkolů, některé tvrdí že více. Z výsledků plyne, že se na online výuku učitelé převážně připojovali, ale objevili se informanti, kterým se na výuku učitelé mnohdy nepřipojili. Výuka v obou případech byla zkrácená. Distanční výuka dětem nabízela jiné možnosti, takže se děti na výuku připojovaly třeba z pohodlí postele, během výuky svačily a chatovaly s přáteli, usínaly u ní nebo ji nevnímaly. V některých případech učitelé děti doučovali online a dále žák 3. třídy ZŠ uvedl: „Trošku to bylo těžký to připojování. Já jsem nevěděl, jak se připojit a když jsem šel na jinou hodinu tak jsem nevěděl co zmáčknout“. Pokud tedy děti neměly zkušenosti s IT technologiemi již dříve, mohl vzniknout problém. Dotazovaní se shodli na tom, že preferují běžnou formu výuky před online distanční výukou, například z tohoto důvodu „...prostě když někdo dělá kraviny přes kameru tak to není tak vtipný jako v realitě. Ve škole je to zábavnější“, nebo „...protože miluju prostě že nemusím být furt doma ale když jsem ve škole, tak se nemudíte jako doma, jsou tam jiný aktivity“.

9.1.2 Vybavení a podmínky k distanční výuce

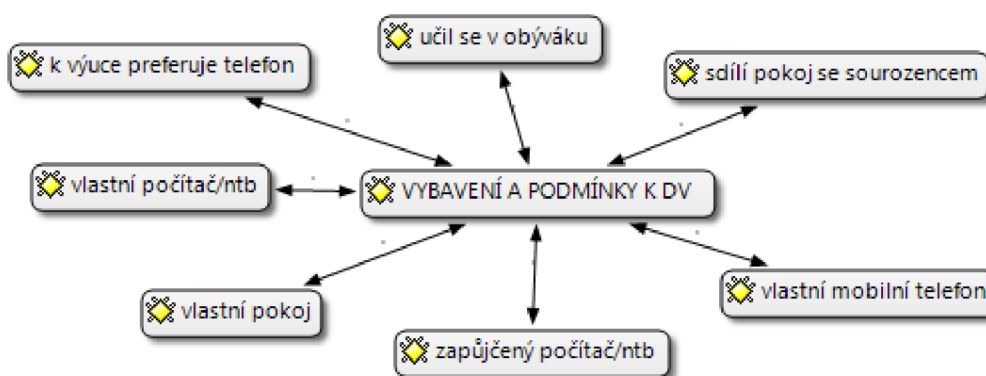


Schéma 2 Vybavení a podmínky (děti)

Zdroj: Vlastní výzkum

Výsledky ukazují, že se děti na výuku připojovaly pomocí vlastního mobilního zařízení, nebo přes vlastní počítač či notebook, ale objevili se taci, kteří měli zařízení zapůjčené. Jistý informant uvedl zajímavý důvod preference mobilního telefonu k distanční výuce: „telefon, to je nejlepší, protože si můžeš vybrat, kam chceš, počítač nemůžeš vzít třeba na záchod“. Analýza ukazuje, že měly děti převážně k výuce klid ve vlastním pokoji nebo

mají pokoj sdílený se sourozencem, méně často uváděly jiné prostory, například obývací pokoj.

9.1.3 Přechod z distanční výuky na běžnou formu výuky a naopak

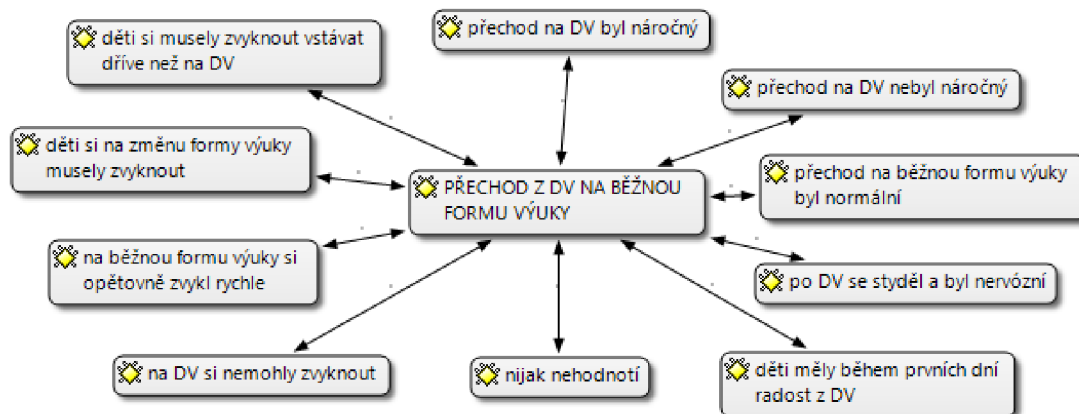


Schéma 3 Přechod z DV na běžnou formu výuky (děti)

Zdroj: Vlastní výzkum

Podle výsledků byl pro děti přechod na DV náročný a některé si nemohly zvyknout. Výzkumu se však zúčastnily i děti, pro které přechod na distanční výuku nebyl náročný nebo změny ve formě výuky nijak nehodnotí. Prvních pár dní si děti myslely, že mají prázdniny a měly radost, že nemusejí do školy. Distanční výuka se však nečekaně velmi protáhla. Po návratu do škol byly děti nervózní, styděly se a také si musely zvyknout na dřívější vstávání. Na běžnou formu výuky si ale opět rychle zvykly a přechod byl pro některé normální.

9.1.4 Co děti na distanční výuce bavilo

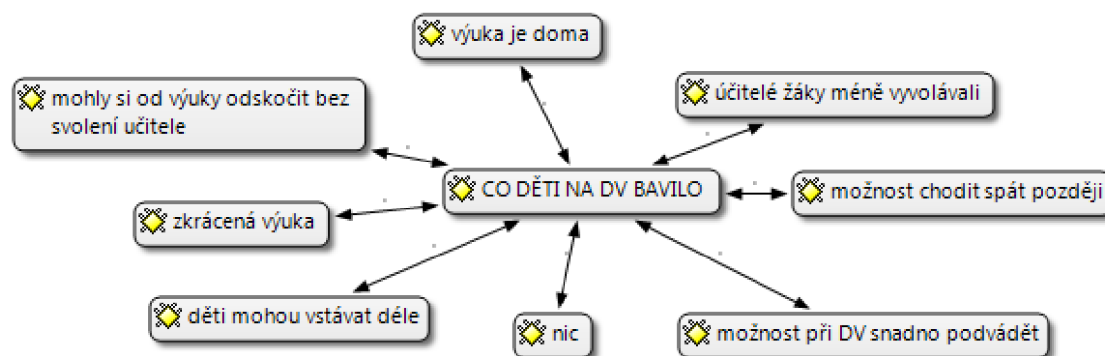


Schéma 4 Co děti na DV bavilo (děti)

Zdroj: Vlastní výzkum

Výsledky ukazují, že děti velmi kladně hodnotily zkrácenou výuku, možnost chodit déle spát a déle vstávat. Dále to, že je výuka doma, mohou si od výuky odskočit bez svolení učitele. Dle analýzy během distanční výuky učitelé méně vyvolávali a děti si chválily i to, že mohou snáze během hodin nebo testů podvádět, žák 4. třídy ZŠ uvedl: „*Třeba při matematice, když nám paní učitelka dala příklad, třeba 18x2, tak jsem to neuměl vypočítat, tak jsem měl dole telefon druhéj, ten jsem si půjčil od mamky a rychle to tam vypočítal*“. Některé děti na distanční výuce nevidí žádné výhody a distanční výuka je nebavila.

9.1.5 Co děti na distanční výuce nebavilo

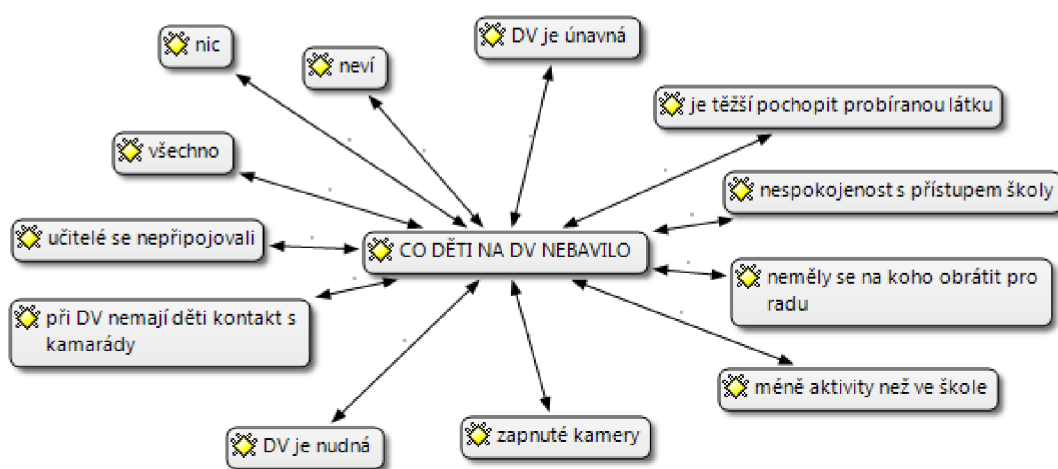


Schéma 5 Co děti na DV nebavilo (děti)

Zdroj: Vlastní výzkum

Výuka v prostředí domácností pro děti znamenala ztrátu kontaktu s vrstevníky, méně se věnovaly volnočasovým aktivitám, zažívaly větší nudu a únavu. Mnohdy se dle informantů na výuku učitelé vůbec nepřipojili. Výuka v online prostředí byla náročnější na pochopení probírané látky a v případě, že si nevědělo dítě rady, nemělo se na koho obrátit. Velkým problémem bylo dle zjištěných výsledků nespokojenost s vyžadováním kamer během výuky. Objevují se žáci, kteří nebyli spokojeni s přístupem školy, některé na distanční výuce nebavilo nic nebo naopak všechno a někteří na to neměli názor.

9.1.6 Emoce/pocity

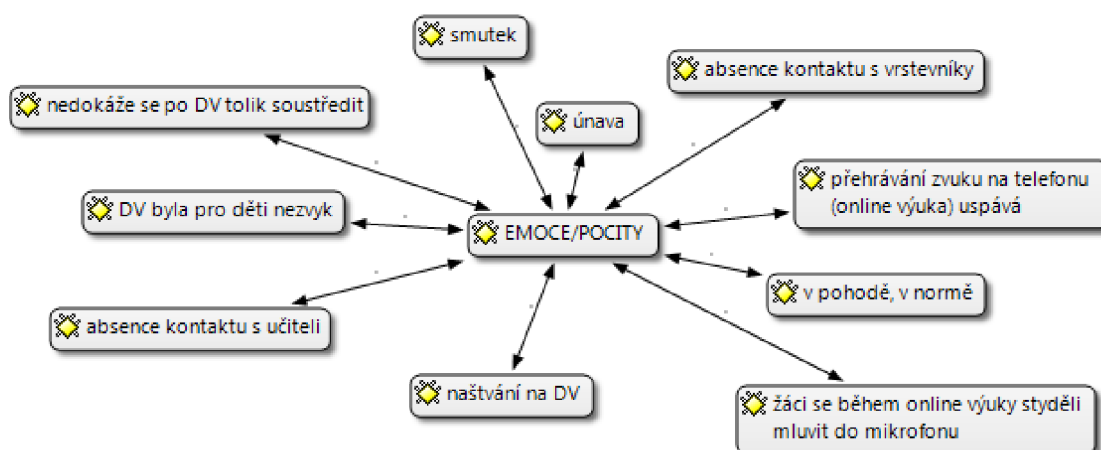


Schéma 6 Emoce/pocity (děti)

Zdroj: Vlastní výzkum

Podle výsledků byla distanční výuka pro děti velmi nezvyklá. Na jinou formu výuky si musely zvyknout, proto pociťovaly únavu, smutek z absence kontaktu s kamarády a učiteli, někteří byly v pohodě nebo naopak naštvaní že je distanční výuka. Informant (6. třída ZŠ) uvedl: „*Já, když mám mobil v ruce a něco se přehrává nebo něco tam hraje tak usnu. Takže to bylo takový únavný*“. Další informant (3. třída ZŠ) má pocit, že se po distanční výuce nedokáže ve škole plně soustředit: „*Pak když jsem přišel zas do školy, tak jsem tu mysl neměl jako předtím, že byla trochu horší*“. Vzhledem k online prostředí, ve kterém výuka probíhala, se děti zprvu styděly mluvit přes mikrofon do pouhé obrazovky.

9.1.7 Co by měla škola udělat jinak/lépe?

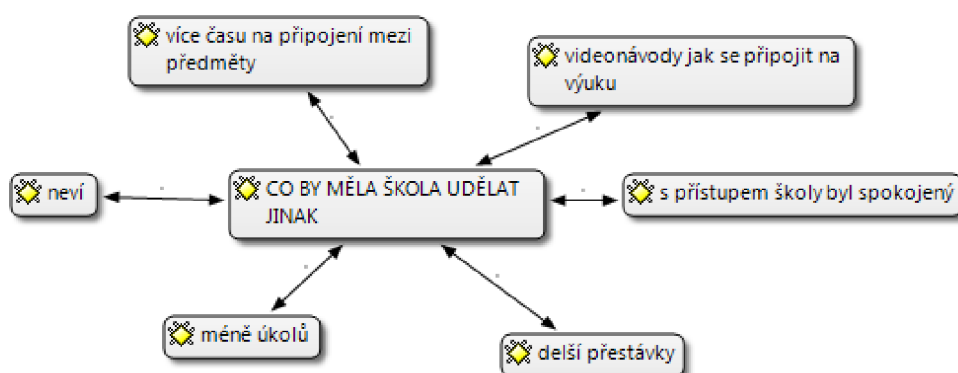


Schéma 7 Co by měla škola udělat jinak? (děti)

Zdroj: Vlastní výzkum

Analýza ukazuje, že by děti chtěly méně úkolů a delší přestávky: „*Aby to bylo lepší tak jsem chtěl, aby byla přestávka dřív než za hodinu, ale hned třeba za 5 nebo 10 minut. Abych měl dlouhou přestávku, to je nejlepší*“ (žák 3. třída ZŠ). Některé děti byly

s přístupem školy spokojené, ale objevují se žáci, kteří nevědí, co by škola mohla udělat pro jejich větší spokojenost. Jestliže děti měly problémy s tím, jak se k výuce připojit, ocenily by více času na připojení na další hodinu a návody formou videa, jak se na výuku připojit: „*Já jsem nevěděl, jak se připojit a když jsem šel na jinou hodinu, tak jsem nevěděl co zmáčknout*“ (4. třída ZŠ).

9.2 Vnímání distanční výuky rodiči ze sociálně vyloučených lokalit

9.2.1 Průběh a vnímání výuky

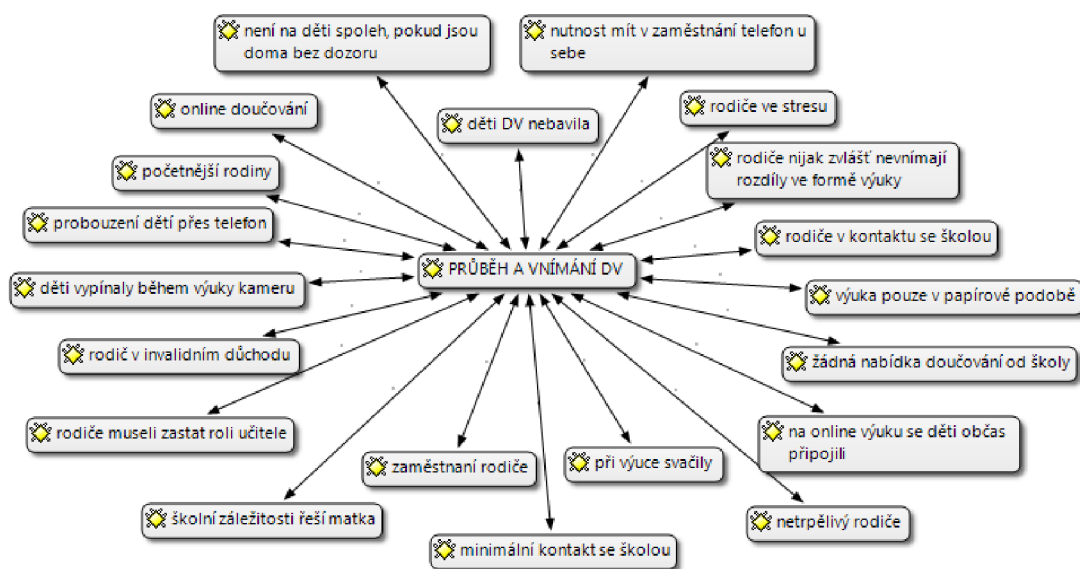


Schéma 8 Průběh a vnímání výuky (rodiče)

Zdroj: Vlastní výzkum

Dle výzkumu školní záležitosti dětí zajišťuje většinou žena, otcové děti přenechávají tyto starosti matce. Informanti mužského pohlaví se shodli na tom, že pro úkoly do školy chodila jejich žena, dělala s dětmi úkoly, učila se s nimi a také komunikovala se školou. Uvedli, že na výuku s dětmi a plnění úkolů nemají trpělivost a spíše nevnímají velké rozdíly ve formě výuky, přesto jeden z informantů hodnotí výuku takto: „*Já jsem furt říkal, že je to k ničemu, že se nic nenaučíte*“. Někteří z informantů chodí do zaměstnání, někteří jsou v invalidním důchodu a s dětmi tedy byli doma. V případě, že rodič musel do zaměstnání, uvedl, že musel mít během práce telefon u sebe, což mnohdy není dle pravidel firmy povoleno. Rodiče museli děti přes telefon ráno budít, aby se připojily na výuku, protože na děti není dle jejich slov spoleh. To, že děti musely být doma bez dozoru, pro ně bylo velmi stresující. Informantka uvedla: „*Kdyby se nedejbuh něco stalo, tak to nikoho nezajímá a já do té práce někdy musela že jo, mám 4 děti,furt ve strachu*“. Ve většině případů jsou rodiny ze SVL početnější a informanti měli na distanční výuce

více jak 3 děti. Z výzkumu vyplynulo, že někteří byli se školou v kontaktu více, někteří méně nebo vůbec. Některé děti se dle informantů online výuky neúčastnily vůbec a výuka u nich fungovala pouze v papírové podobě. Pokud jejich škola ale výuku zahájila, ne vždy se na ni děti připojovaly. Informanti uvádějí, že některým dětem bylo nabídnuto online doučování, což bylo dle jejich názoru prospěšné, někde škola žádnou pomoc v doučování nenabídla a rodiče byli na výuku dětí samy. Dle výsledků mají rodiče takový názor, že distanční výuka děti nebavila, nesoustředily se na ni, vypínaly si kamery a věnovaly se jiným záležitostem.

9.2.2 Hodnocení a prospěch žáků



Schéma 9 Hodnocení a prospěch žáků (rodiče)

Zdroj: Vlastní výzkum

Dle výzkumu se prospěch žáků zhoršil. Důvodem pro to byla nejenom absence fungujícího zařízení, ale také různé nároky škol na žáky. Někteří informanti uvádějí, že škola neměla na žáky zvýšené nároky a povětšinou jim stačilo, když děti odevzdávaly úkoly a učitelé měli nějaké záznamy o jejich aktivitě a průběhu vzdělávání. Tyto děti se v prospěchu dle výsledků většinou nezhoršily a prospěch jim zůstal stejný. Další naopak uvádějí, že dle jejich názoru škola neakceptovala formu distanční výuky a po přechodu na běžnou formu výuky vyžadovali po dětech určitou úroveň znalostí. K tomu uvedla informantka následující tvrzení: „...potom když se vrátily, tak většinu věcí nevěděly a ty učitelé očekávali, že to prostě umí, ale neuměly žejo“.

9.2.3 Vybavení na distanční výuce

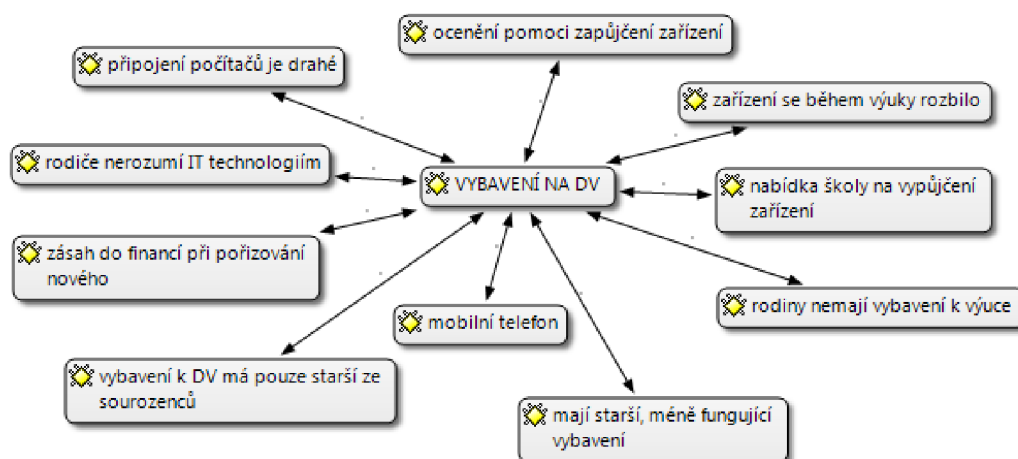


Schéma 10 Vybavení na DV (rodiče)

Zdroj: Vlastní výzkum

Z výzkumu vyplývá, že některé rodiny vybavení k výuce měli, ale některé jim nedisponují. Ve většině případů, kde zařízení k výuce děti měly, používaly vlastní mobilní telefon. V některých rodinách nějaké starší vybavení měly, ale to k výuce nebylo dostačující nebo ho měly pouze starší děti. Informanti však uvedli, že jim bylo nabídnuto zapůjčení zařízení ze strany školy. Někteří tuto pomoc ocenili a nabídky využili, někteří však nabídku odmítli. K tomu uváděli tento důvod: „*Já si nedokážu představit tady zapojit dva počítače. Tu elektriku by mi nikdo nezaplatil*“. Velkým rizikem bylo to, když se dětem zařízení využívané k připojování se na výuku rozbilo. Pokud rodiče nechtěli pomoc školy, z uvedeného důvodu, byl to pro ně velký zásah do financí, byť pořizovali starší zařízení. Někteří rodiče vůbec IT technologiím nerozumí a nemají ani připojení k internetu. V takových případech výuka nemohla fungovat ani s vypůjčeným zařízením. „*Oni nám chtěli ze školy něco půjčit, ale nemáme internet, to nejde bez toho prej, já tom moc nerozumím*“, uvedl informant.

9.2.4 Úskali distanční výuky

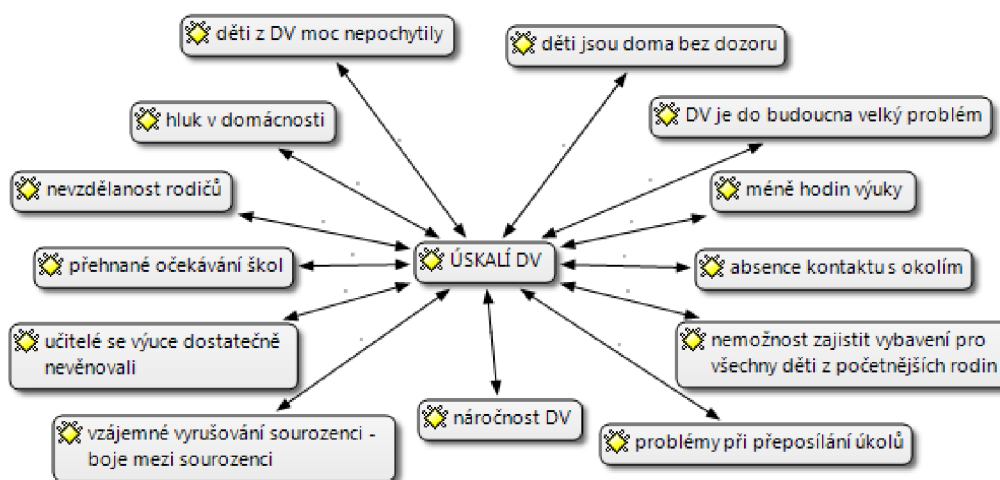


Schéma 11 Úskali DV (rodiče)

Zdroj: Vlastní výzkum

Úskali distanční výuky u dětí z vyloučených lokalit nemusí být způsobeno pouze špatným fungováním rodiny a absencí vybavení k připojení na výuku. Informanti uvádějí, že mnohdy se učitelé na výuku dětí vůbec nedostavili nebo byl rozsah výuky velmi malý. Informantka uvedla: „*Kolikrát se nepřipojili ty učitelé, takže tam si spolužáci kecali mezi sebou a čekali*“. Dle výsledků ale většina rodin zhodnotila, že děti z distanční výuky moc nepochytily, distanční výuka pro ně byla náročná a nedokázaly zvládnout nároky školy. Děti měly omezené možnosti kontaktu s vrstevníky, doma se nudily a vymýšlely lumpárny. Následkem nudy měli rodiče větší strach, co doma děti vyvedou, když jsou bez dozoru a zvyšovalo to psychické napětí rodičů, kteří s dětmi ztráceli trpělivost. Pokud jsou rodiny početnější, nebylo možné zajistit každému z dětí vlastní vybavení, na výuce se musely střídat, to mělo za následek zhoršení školních výsledků. Pokud mělo každé z dětí vlastní zařízení a výuka se jim kryla, sourozenci se vzájemně vyrušovali a vznikaly mezi nimi hádky. Dle výzkumu byly problémy i v přenosu dat, kdy informantka vyprávěla o situaci v ne/odesílání úkolů. Učitelka ve svém zařízení viděla odeslané zadání úkolu, rodina úkol odeslala vyplněný zpět, ale na emailovou adresu vyučující úkol nedorazil. Nastaly komplikace, které bylo nutné se školou vyřešit, z důvodu neplnění školních povinností dle slov učitelky. Z výzkumu vyplývá, že problémem distanční výuky u dětí z vyloučených lokalit je i nízké vzdělání rodičů. Například při plnění povinností z předmětu anglický jazyk, nejsou rodiče schopni poradit, jak uvedla informantka: „*Taky neumím všechno abych je naučila, s angličtinou jsem vůbec nemohla pomoci dětem*“.

9.2.5 Výhody distanční výuky

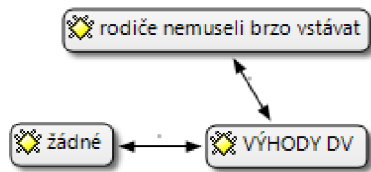


Schéma 12 Výhody DV (rodiče) Zdroj: Vlastní výzkum

V této kategorii dle analýzy výsledků není co hodnotit, informanti se shodli na tom, že v distanční výuce nevidí žádná pozitiva. Pouze někteří z informantů vidí jednu malou výhodu, netýkající se ale tak přímo distanční výuky jejich dětí, tou je tato: „Nemuseli jsme brzo vstávat“.

9.3 Vnímání distanční výuky u dětí z vyloučených lokalit sociálními pracovníky

9.3.1 Úskali distanční výuky

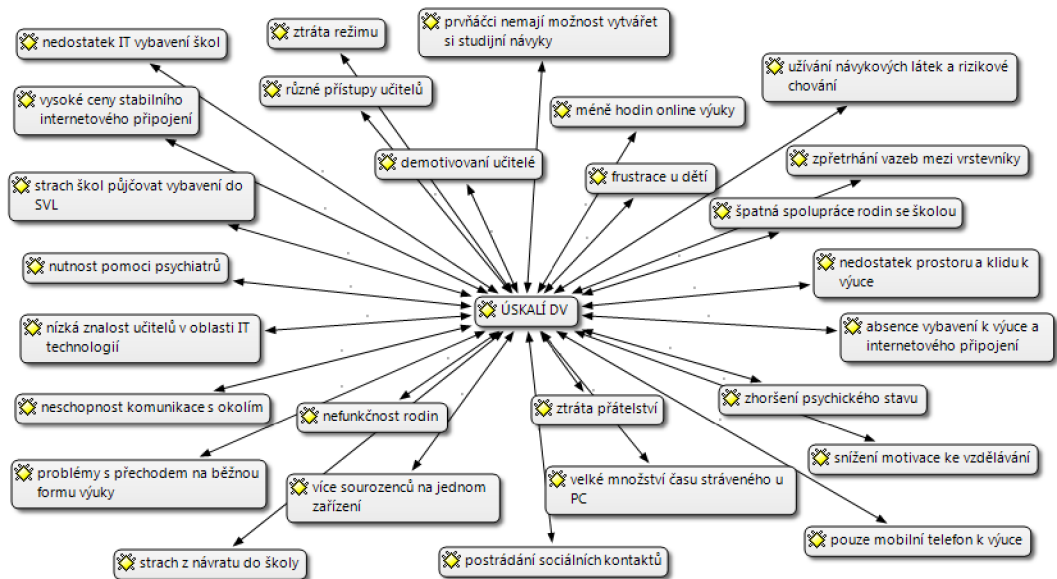


Schéma 13 Úskali DV (sp)

Zdroj: Vlastní výzkum

Podle výsledků jsou největší problémy ty, že rodiny nemají vybavení k DV a internetové připojení (stabilní internetové připojení je pro rodiny nedosažitelné ať už z finančních důvodů nebo špatné lokality bydlení – tím je také obecně DV pro rodiny ze SVL nedostupná) nebo je vybavení nedostatečné. Na druhé straně stojí taktéž nedostatečné IT vybavení škol a ty nemohou pokrýt zapůjčení pro všechny potřebné rodiny. K tomu informantka uvedla: „Vybavení nepůjčovali z toho důvodu, že neměli dostatek toho, museli by půjčovat tak 90 % rodin a zadruhé, ani neměli záruku, že by jim to vrátili“. Pro

učitele byla tato forma výuky taktéž novinkou a tím je způsobena jejich nízká znalost IT technologií a časem demotivace. Učitelé nevyučovali tolik hodin a časové rozpětí výuky bylo omezené. Učitelé k DV přistupovali různými způsoby, což může být zároveň výhodou i úskalím. Děti ze SVL (a nejen tyto, všechny děti) po distanční výuce dle sociálních pracovníků také velmi postrádají sociální kontakty. Ztráta sociálního okolí má za následek frustraci, uzavření se ve virtuální realitě, zpretrhání vazeb mezi vrstevníky až ztrátu přátelství, ztrátu schopnosti komunikace. Výsledky ukazují, že izolace dětí pouze v domácím prostředí způsobila strach z návratu do škol, snížení motivace k učení a ztrátu režimu. Děti poté měly problémy s přechodem na běžnou formu výuky, ve velké míře se zhoršila psychická stránka dětí a starší děti v některých případech situaci řešily prostřednictvím návykových látek a rizikovým chováním. Informantka říká: „*Psychiatrický zařízení, do Opařan se děti často dostávaly, nebo ambulance, protože měly opravdu takový depresivní stavy až ataky úzkostný a podobně, že některý skončily na ambulanci v Českých Budějovicích*“. Z výzkumu plyne, že rodiny v SVL často nefungují, málo komunikují se školou a vzhledem ke špatným bytovým podmínkám v některých rodinách, je problém vytvořit dítěti potřebný prostor pro klidné vzdělávání. V některých rodinách mají pouze jedno zařízení, které používá více sourozenců, a tím pádem se na výuce musejí střídat. Otázku negativ a úskalí distanční výuky u dětí ze SVL informantka zakončila takto: „*Ze všech stran od mnoha odborníků se k nám dostává, že ty děti jdou úplně do háje a že jsme na začátku, že ten sešup teprve přijde*“.

9.3.2 Výhody distanční výuky

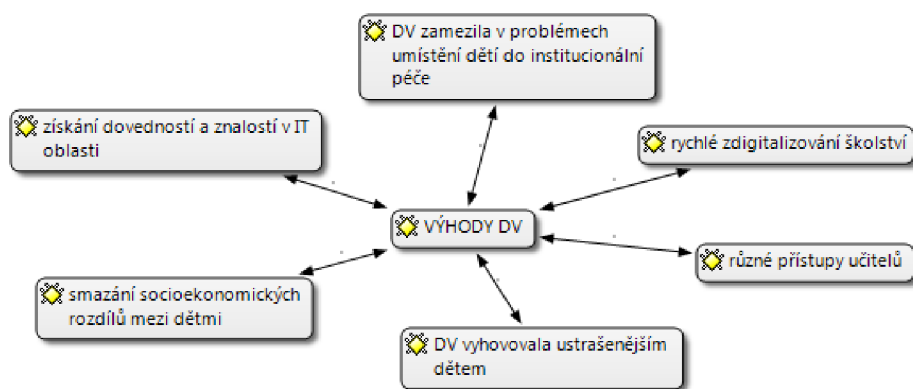


Schéma 14 Výhody DV (sp)

Zdroj: Vlastní výzkum

Již zmiňované různé přístupy vyučujících mohou nést klady i zápory. Jisté ale je, že se dle sociálních pracovníků muselo školství velmi rychle přizpůsobit a zdigitalizovat. Díky tomu děti, které měly vybavení k online výuce (ať už svoje vlastní nebo zapůjčené), získaly mnoho dovedností a znalostí v IT oblasti. Výsledky ukazují, že distanční výuka nemusí nést jen negativa, každé dítě je jiné a pokud je introvertní, ustrašenější nebo z nějakého jiného důvodu do školy mezi spolužáky chodit nechtělo, tato forma jim spíše vyhovovala. Dle informantů z OSPODu to v některých případech pomohlo vyřešit problémy a zamezilo se tím umístění dítěte do institucionální péče. Další z výhod informantka uvádí snížení nebo smazání socioekonomických rozdílů mezi dětmi, to zhodnotila jako jedinou výhodu a okomentovala takto: „...*ten kolektiv ji trochu odstrkoval... byla tak nějak na stejný lodi jako ostatní. Byla prostě připojená a bylo jedno, jestli má značkový oblečení, takže tenhle rozdíl se tak jako setřel...jí to vyhovuje a nechtěla zpátky do školy, do toho kolektivu ..*“. Děti také dle výzkumu během DV mnohem více využívaly možnosti doučování, které běžně NZDM nabízí v rámci své služby, informantka zmínila že: „...*na jakoukoliv pomoc s výukou chodilo odhadem třeba 45 dětí*“.

9.3.3 Hodnocení a prospěch žáků

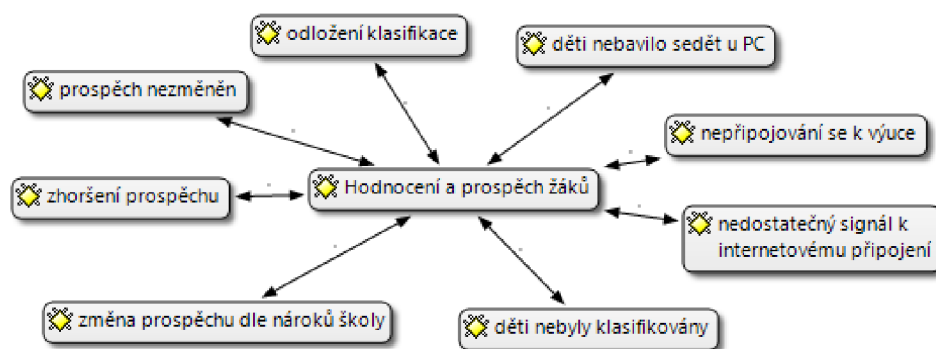


Schéma 15 Hodnocení a prospěch žáků (sp)

Zdroj: Vlastní výzkum

Z analýzy výsledků plyne, že pokud se děti na distanční výuku nepřipojovaly, prospěch se velmi zhoršil. Připojování k výuce však nebyl jediný indikátor změny prospěchu, z výzkumu vyplynulo, že velmi záleželo na tom, jaké má škola na děti nároky. Některé školy byly shovívavější, některé měly naopak vysoké nároky a neomlouvaly náročnost distanční výuky. „*Některé školy vzaly distanční výuku prostě jako klasickou, měly poměrně dost vysoký nároky, tam šly děti v prospěchu o stupeň až dva dolů*“, tvrdí informantka. Některé děti se k výuce připojit nemohly z důvodu nedostatečného vybavení

nebo je nebavilo sedět dlouho u počítače. To znamenalo u některých žáků odložení klasifikace nebo nebyli klasifikováni vůbec. „*Tam kde to vzaly trošku jako alternativu nějakou a stačilo jim, že byl splněný úkol a podobně, tak tam víceméně děti zůstaly*“, což se projevilo v nezměněném prospěchu.

9.3.4 Změna absence

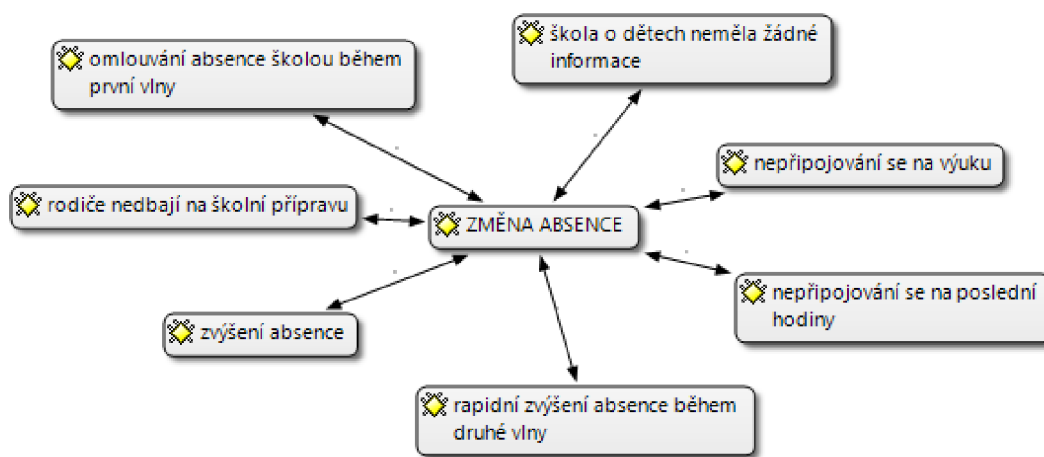


Schéma 16 Změna absence (sp)

Zdroj: Vlastní výzkum

Absence se dle výzkumu zvýšila, to bylo způsobené tím, že se děti buď na výuku nepřipojovaly vůbec nebo je nebavilo sedět dlouho u počítače, nedodržovaly tedy stanovený rozvrh a z výuky se odpojovaly dříve. V sociálně vyloučených lokalitách rodiče nedbají na školní přípravu svých potomků a školy neměly o dětech dlouho žádné informace. Z výzkumu vyplývá, že během první vlny, kdy školy nevěděly, jak výuku řádně zajistit, absenci omlouvaly. Během druhé vlny, kdy školy našly způsob výuky nebo se řídily manuály vydanými MŠMT, se absence rapidně zvedla. Další informantka však uvedla, že DV není důvodem vysoké absence dětí: „*Jestli měly zameškanost i předtím, tak jí měly i během distančky. Distanční výuka nějaký velký vliv na absenci neměla podle mě*“.

9.3.5 Pomoc dětem během distanční výuky

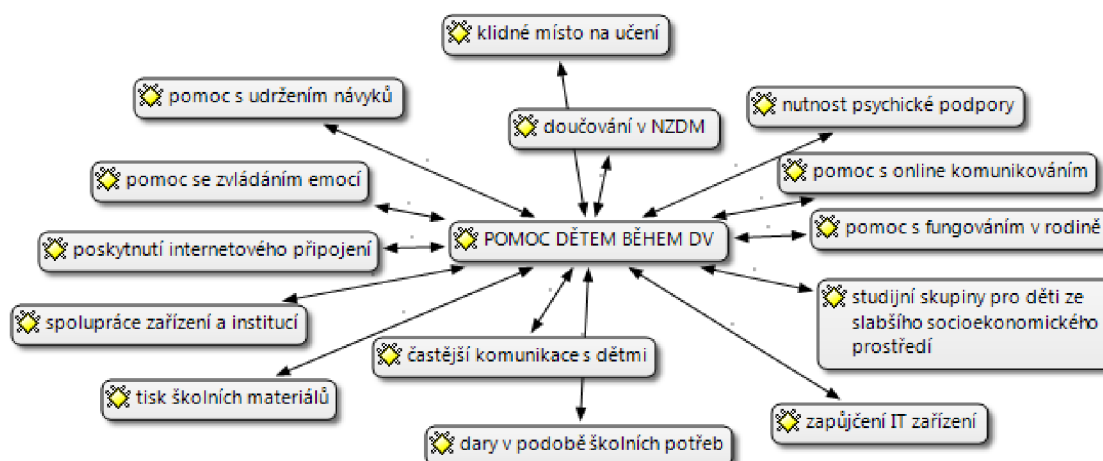


Schéma 17 Pomoc dětem během DV (sp)

Zdroj: Vlastní výzkum

Z výzkumu vyplynulo, že nízkoprahová zařízení pro děti a mládež většinou poskytovali přímou pomoc se zapůjčením vybavení k online výuce na místě, možností internetového připojení, tisk školních materiálů a úkolů nebo doučování dětí a klidné místo pro výuku, které mnohdy děti doma nemají. Zároveň zde byly vytvořeny studijní skupiny pro děti ze slabšího socioekonomického prostředí. Informantka z NZDM uvedla, že: „Například v období od 14. října do 30. listopadu 2020, jsme poskytly pomoc při distanční výuce celkem 25 dětem a proběhlo celkem 279 hodin doučování“. Pokud děti chodily do NZDM na doučování pravidelně, od pracovníků dostaly darem tašku plnou školních potřeb. Děti kromě materiálních věcí potřebovaly především psychickou podporu, pomoc s udržením návyků a režimu, komunikováním v online prostředí nebo pomoc s fungováním v rodině. Sociální pracovníci s dětmi častěji komunikovali a udržovali kontakt. Z důvodu psychických problémů, které je nutno řešit, mají dotazované instituce a zařízení zajištěnou síť návazných služeb, například Prevent 99 nebo Portus Prachatice. Také bylo nutné dle informantů udržovat kontakt se školou a získávat od nich informace ohledně výuky dětí.

9.3.6 Změna v chování dětí

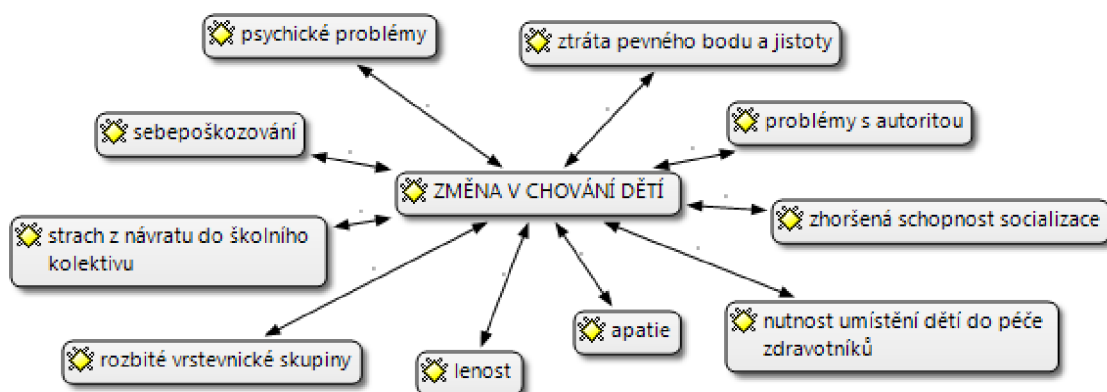


Schéma 18 Změna v chování dětí (sp)

Zdroj: Vlastní výzkum

Děti dle výzkumu měly velké problémy s psychikou, trpěly depresi, úzkostmi a byly apatické. To znamenalo nutnost předat dítě do péče zdravotníků. Mnohdy tato situace vyvrcholila až k sebepoškozování. Během distanční výuky mnohé ztratily, jak uvádí informantka: „Jsem z toho byla docela nešťastná, protože ty děti jsou psychiatrický, jsou úplně bez návyků, ztratily pevný bod, jistotu, nějaký režim, hranice“. Následkem DV jsou rozbité vrstevnické skupiny a děti mají zhoršenou schopnost socializace. Některé děti se dle informantů nechtěly do školy vůbec vrátit. Děti mají problémy s autoritou vůči dospělým osobám, především učitelům a jsou línější. Prvňáci, které DV zastihla na začátku jejich vzdělávání, neměly vůbec možnost vytvořit si studijní návyky.

9.3.7 Rodiče a distanční výuka

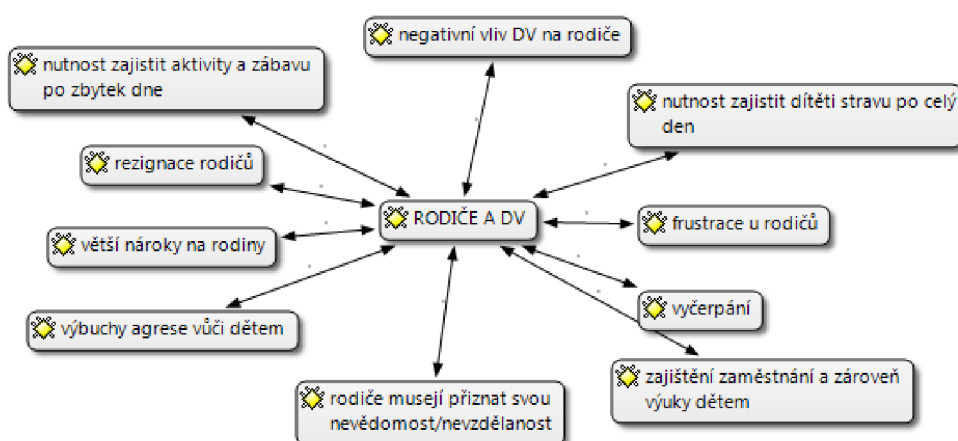


Schéma 19 Rodiče a DV (sp)

Zdroj: Vlastní výzkum

Distanční výuka přinesla mnohem větší nároky na rodiny. Rodiče, pokud jsou během DV zaměstnaní, musí zároveň zajistit své zaměstnání ale zároveň sehrát roli učitele a dětem s výukou pomoci. To ale neslo dle výzkumu svá rizika, rodiče mnohdy nevědí a neznají odpověď nebo řešení. Musí nejen před dítětem, ale i sobě samému přiznat nevědomost nebo nevzdělanost. Taktéž museli dětem zajistit stravu po celý den a aktivity ve volném čase, které přítomnost COVID-19 omezila. Výsledky výzkumu ukázaly, že i na rodiče měla DV negativní vliv, rodiče byli vyčerpaní a frustrovaní, velmi často rezignovali. Zvýšené nároky na rodiče se mimo jiné projevovaly výbuchy agrese vůči dětem.

9.3.8 Jak zlepšit distanční výuku

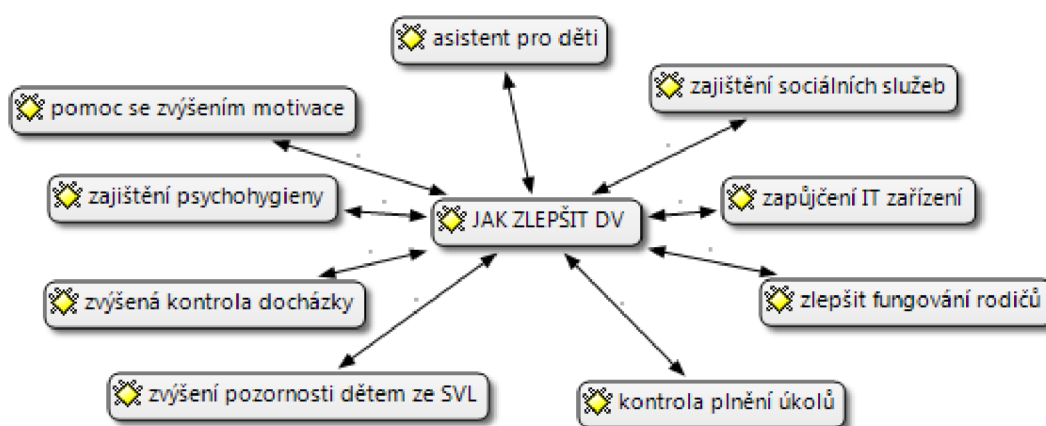


Schéma 20 Jak zlepšit DV (sp)

Zdroj: Vlastní výzkum

Dle výzkumu by distanční výuku u dětí ze SVL mohli zlepšit samotní rodiče. Ti by mohli být více kompetentní, zlepšit fungování v rodině, více dohlížet na docházku dětí a plnění úkolů. Ze strany školy by dle informantů bylo vhodné zvýšit pozornost právě těmto dětem, které mají k vzdělání určitá omezení a zapůjčovat jim vybavení, které údajně často nepůjčovali do těchto rodin ze strachu, že jim nebude navraceno. „Tyto děti potřebují naši pozornost nejvíce. Setkali jsme se s tím, že právě těmto dětem škola odmítla notebook půjčit ze strachu, že by notebooky nevrátily v pořádku“, řekla informantka. Děti potřebují individuální přístup a bylo zjištěno, že nejvhodnější (pravděpodobně neuskutečnitelné řešení), by bylo přiřadit ke každému dítěti vlastního asistenta. To je dle informantky jediné řešení, jak by distanční výuka u těchto dětí mohla fungovat. Děti potřebují pomoci se zvýšením motivace k učení a se zajištěním psychohygieny, která je dle informantů velmi důležitá a u těchto rodin často opomíjená. Informantka také zmínila, jak velký problém je absence vhodných sociálních služeb ve vyloučené lokalitě Volary. Informantka k tomu řekla toto: „...konkrétně Volary, tam je to marný...Klasický

nizkoprah by tam byl třeba jako sůl, ale to je zas otázka peněz. Tam by se tím dal odvést obrovský kus práce“. Dále zde dle informantky chybí Sociálně aktivizační služba pro rodiny s dětmi, která chybí i v Prachaticích.

9.4 Vnímání distanční výuky učiteli dětí z vyloučených lokalit

9.4.1 Hodnocení a prospěch žáků

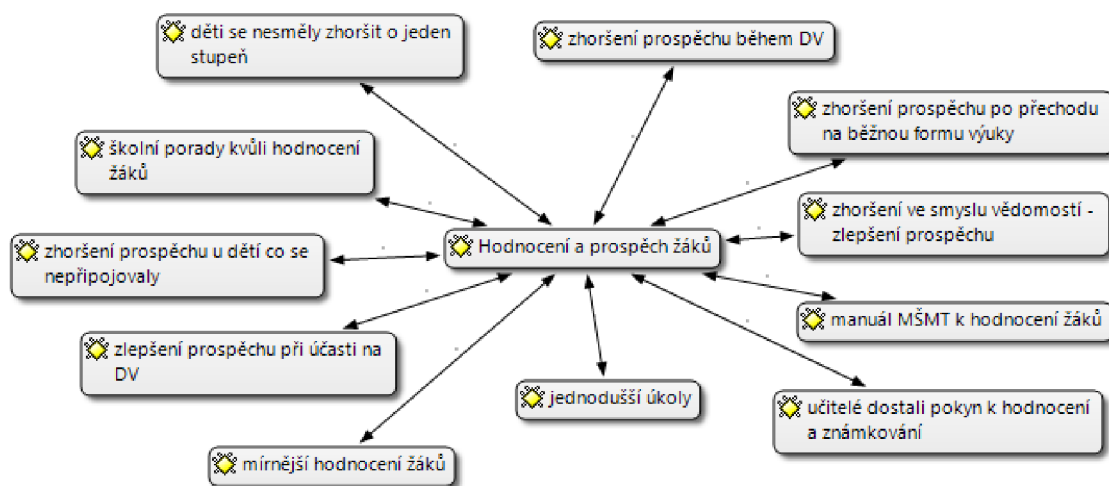


Schéma 21 Hodnocení a prospěch žáků (učitelé)

Zdroj: Vlastní výzkum

Co s týká prospěchu, dle výzkumu záleželo na tom, zda se dítě na distanční výuku připojuje. Pokud se dítě připojovalo, prospěch se mu zlepšil a mělo minimální problémy. V případě, kdy se dítě nepřipojovalo, se prospěch zhoršoval, což také informanti uváděli častěji. Dle některých informantů se také prospěch zhoršil po přechodu na běžnou formu výuky. Důvod pro to byl dle informantky takový: „Bylo to způsobené tím, že jim rodiče pomáhali s úkoly či testy. Žáci si mohli správné řešení vyhledat na internetu či si ho posílali navzájem“. Dětem se tedy možná zlepšil během distanční výuky prospěch, ale vědomostně se zhoršily. Výsledky ukazují, že učitelé dětem zadávali jednodušší úkoly a známkovali mírněji. Dle výsledků učitelé dostali pokyny k hodnocení žáků, ať už dle manuálu MŠMT, od ředitele školy nebo se radili na školních poradách. Informantka uvedla zajímavý poznatek: „Ano, byl nám dán pokyn, co se týče známkování a hodnocení žáků. Nesměl se žák zhoršit o jeden stupeň“.

9.4.2 Průběh distanční výuky

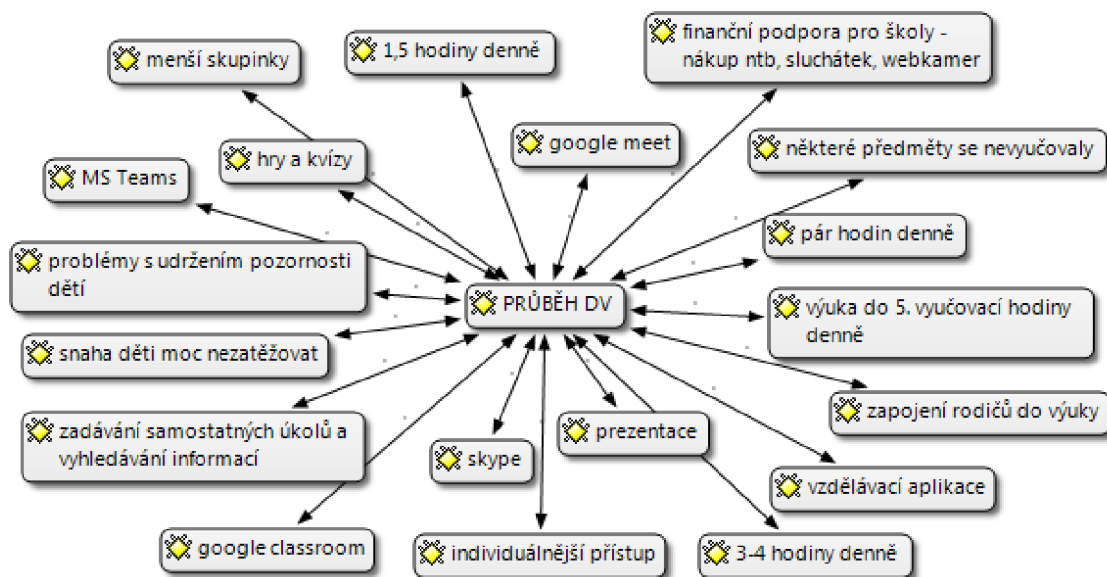


Schéma 22 Průběh DV (učitelé)

Zdroj: Vlastní výzkum

Výsledky ukazují, že učitelé k výuce používali různé platformy dle jejich preference, nejčastěji MS Teams, Google Classroom, dále Google Meet a Skype. Výuka byla zkrácená, rozsah výuky dle výzkumu byl od 1,5 hodiny až do 5. vyučovací hodiny denně. Učitelům se osvědčilo k výuce využívat prezentace, různé vzdělávací aplikace, hry a kvízy nebo zadávání samostatných úkolů a vyhledávání informací. Dále jim vyhovovalo rozdělování dětí do menších skupinek nebo do výuky zapojit i rodiče, pokud je to možné. Tyto děti dle výzkumu potřebují individuálnější přístup a bylo nutné děti už v tak náročném období nezatěžovat více, než je nutné. Velkým problémem bylo udržení pozornosti dětí, to informantka řešila takto: „*Také je dobré zkusit něco nového co děti zaujme a zkrátit výuku spolu s delší dobou na odpočinek*“. Některé předměty se dle výzkumu vůbec nevyučovaly. Výzkum také ukázal, že absence se velmi zvýšila a důvodem byla většinou nemožnost se na výuku připojit. Škola vybavení k DV půjčovala, to bylo zakoupeno za finanční podporu z MŠMT. Jednalo se o nákup notebooků, sluchátek a webkamer.

9.4.3 Specifika u dětí ze sociálně vyloučených lokalit

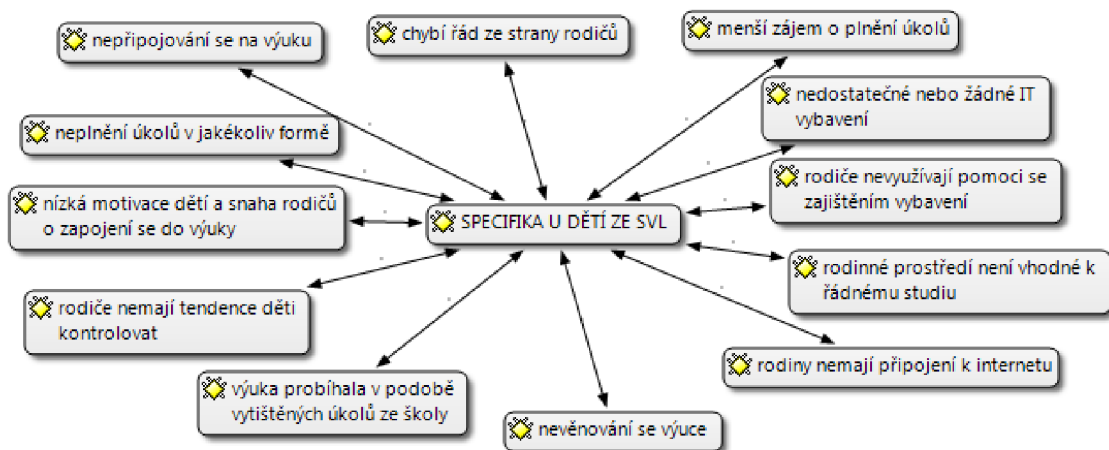


Schéma 23 Specifika u dětí ze SVL (učitelé)

Zdroj: Vlastní výzkum

Výsledky ukázaly, že se děti z nejrůznějších důvodů nepřipojují k výuce, jako jedním z důvodů bylo to, že rodiny nemají dostatečné nebo žádné vybavení k online výuce a připojení k internetu chybí, případně není dostatečně stabilní. I když jim škola nabídla zapůjčení zařízení, dle informantů rodiny odmítaly. Tyto děti tedy měly výuku v alternativní (papírové) podobě. Bohužel ani tato forma v těchto rodinách spíše nefungovala, nebo byl menší zájem o plnění úkolů než v jiných rodinách. Dle výzkumu v těchto rodinách často chybí řád ze strany rodičů. Rodiče málo děti motivují k zapojování se do výuky, nekontrolují jejich docházku a plnění úkolů. Takové rodinné prostředí tedy není nejvhodnější k řádnému studiu dětí a děti se proto výuce dostatečně nevěnují.

9.4.4 Chování dětí

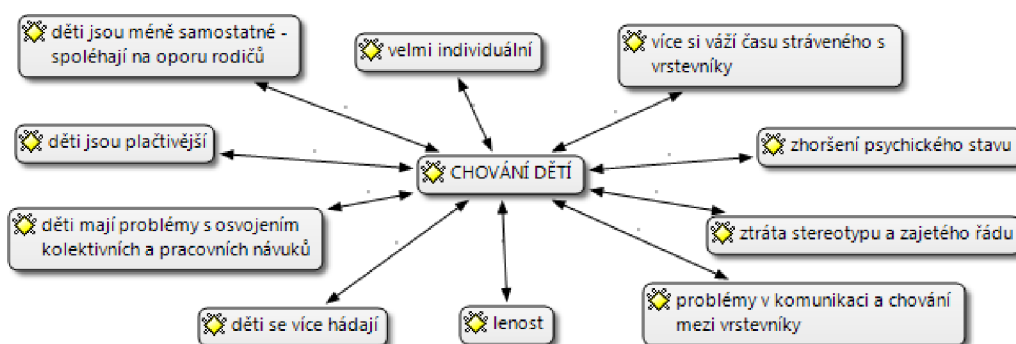


Schéma 24 Chování dětí (učitelé)

Zdroj: Vlastní výzkum

Výsledky ohledně chování dětí se v této skupině informantů víceméně opakovaly jako u informantů ze skupiny sociálních pracovníků. Analýza dat však dodala nějaké zajímavé

informace. Děti jsou dle výzkumu méně samostatné a více spoléhají na oporu rodičů, než tomu bylo před DV. Jsou plačtivější, línější a více se objevují hádky mezi vrstevníky, zároveň si ale dle některých informantů děti více váží času stráveného s kamarády. Děti mají po distanční výuce problémy s osvojením kolektivních a pracovních návyků. Jak uvedla informantka: „*To je velmi individuální, každé dítě je jiné*“, záleží vždy na jedinečné osobnosti dítěte.

9.4.5 Výhody distanční výuky

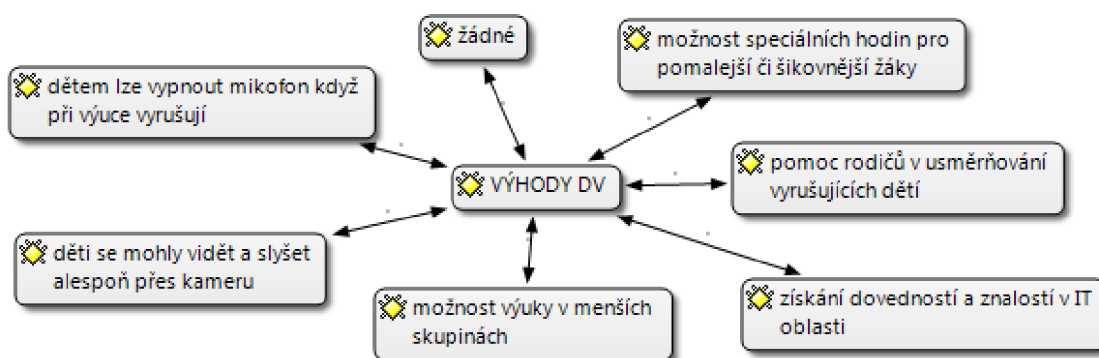


Schéma 25 Výhody DV (učitelé)

Zdroj: Vlastní výzkum

Výzkum ukázal, že děti si více osvojily dovednosti v IT oblasti, což vidí informanti jako výhodu. Pokud děti měly možnost se na distanční výuku připojit, informanti na dětech viděli, že mají radost, že své spolužáky vidí a slyší alespoň přes online prostředí. Dále je díky DV možnost individuálnějšího přístupu, to okomentovala informantka takto: „*...možnost počkat bez rušení spolužáků na ty pomalejší. I možnost speciálních hodin pro pomalejší nebo šikovnější žáky*“. Při běžné formě výuky jsou na vyrušující žáky učitelé sami. V případě, kdy dítě vyrušuje, může s umravněním žáka pomoci samotný rodič, pokud byl s dítětem doma. Informantka k tomu se smíchem dodala další variantu jak děti zkrátit: „*...dá se jim vypnout mikrofon*“. Objevili se i tací, kteří nenašli na distanční výuce žádná pozitiva.

9.4.6 Úskali distanční výuky

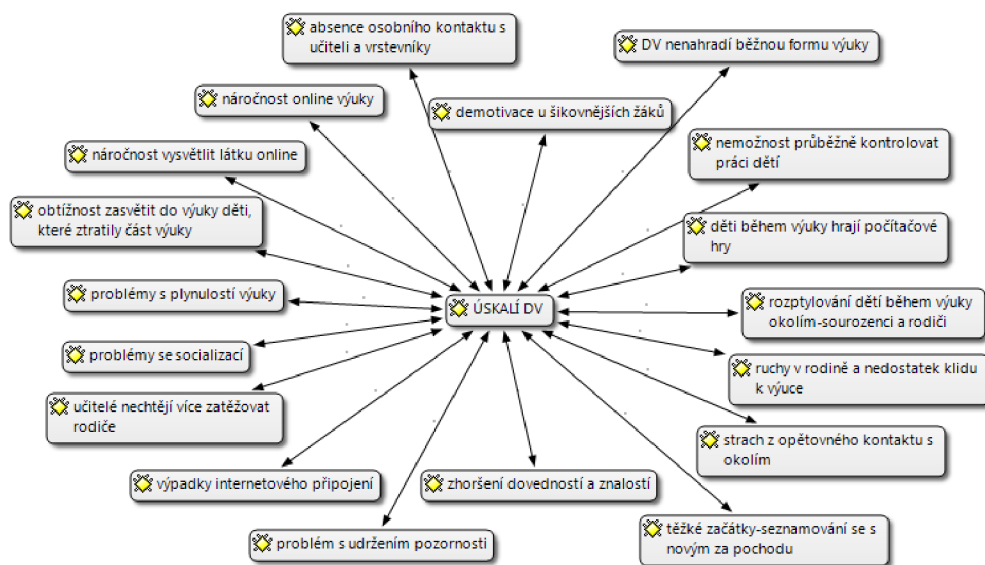


Schéma 26 Úskali DV (učitelé)

Zdroj: Vlastní výzkum

Online výuka byla velmi náročná na přípravu a také „i samotná výuka je náročnější“, uvedla informantka. Začátky byly pro informanty i děti velmi těžké – se vším se obě strany seznamovaly víceméně za pochodu. Výzkum ukázal, že pokud se dítě do distanční výuky zapojilo z nejrůznějších důvodů později, bylo pro něj z pohledu učitelů náročnější naskočit do takzvaného rozjetého vlaku a rychle se v tomto prostředí zorientovat. Dalším negativem je to, že děti seděly dlouho u počítače, měly problém udržet pozornost a soustředit se na výuku. O to více, když je rušily ruchy v rodině, sourozenci, kteří byli taktéž připojeni na výuku a navzájem se rozptylovali. Učitelé nechtěli zatěžovat rodiče, a proto neměli průběžnou kontrolu nad prací dětí a tím co během výuky dělají. Mnohdy děti hrály během výuky na počítači hry, výuce se nevěnovaly a nemají tudíž nyní dostatečné znalosti. Z důvodu problémového internetového spojení výuka vypadávala, nebyla plynulá a pro učitele bylo náročné výuku provést kvalitně. Informantka uvedla, že: „Ti šikovnější žáci zažívali demotivaci. Distanční výuka je pomalejší, často se seká, čeká se na odpověď spolužáka déle než obvykle“ a jiná uvedla toto: „Kontakt přes obrazovku a zadávání úkolů online nenahradí práci ve třídě“. Absence osobního kontaktu s učiteli a spolužáky byla pro děti obrovským problémem, který vyústil v problémy se socializací a strach z opětovného kontaktu s okolím.

9.4.7 Jak zlepšit distanční výuku

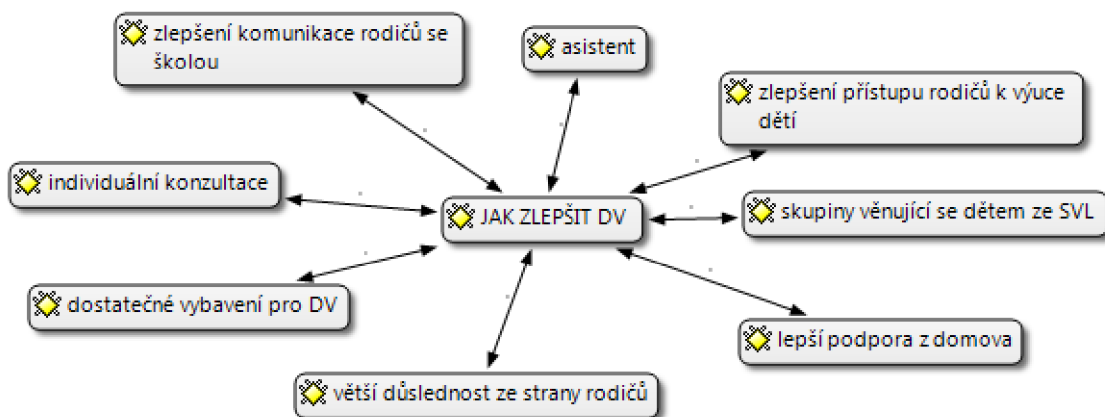


Schéma 27 Jak zlepšit DV (učitelé)

Zdroj: Vlastní výzkum

Z výzkumu vyplývá, že i v této kategorii se učitelé shodli se sociálními pracovníky. Učitelé uváděli nutnost zlepšení komunikace rodičů se školou, větší důslednost ze strany rodičů a podporu dětí z rodinného prostředí. Dále dostatečné vybavení k online výuce, individuální konzultace a možnost asistenta nebo skupin věnující se dětem ze sociálně vyloučených lokalit. To by znamenalo velký posun ve zkvalitnění distančního vzdělávání u dětí z vyloučených lokalit.

10 Diskuse

V této kapitole bych ráda shrnula výsledky výzkumného šetření. Cílem bakalářské práce bylo zmapovat distanční výuku u dětí z vyloučených lokalit a byla stanovena jedna výzkumná otázka, kterou bych zde krátce popsala. První, čím bych ráda začala, jsou limity práce, konkrétněji komunikace s informanty. V případě sociálních pracovníků a učitelů nebyl nejmenší problém, s účastí na výzkumu souhlasili bez váhání a na položené otázky odpovídali povětšinou dlouze, objektivně o průběhu celé distanční výuky se subjektivním názorem na distanční výuku u těchto dětí a na dopady výuky. Co se týká komunikace s dětmi, zde velmi záleželo na povaze dítěte. Většina rozhovorů s dětmi proběhla po domluvě s vedoucí v Nízkoprahovém zařízení pro děti a mládež v Českých Budějovicích, zbylé tři proběhly kvůli COVID-19 prostřednictvím mobilního telefonu s dětmi a jejich matkou, s kterými jsem rozhovor domluvila přes blízkou osobu. Po mém příchodu do zařízení vedoucí seznámila děti s podstatou mé návštěvy. Překvapivě se několik dětí okamžitě začalo nadšeně hlásit.

Původně jsem myslela, že by bylo zajímavé výzkumný soubor dětí rozdělit na 5 chlapců a 5 dívek, avšak po prvních pár rozhovorech jsem zjistila, že dívky se mnohem více stydí, což samozřejmě plně respektuji a od tohoto plánu jsem ustoupila. Výzkumný soubor tedy není početně vyrovnán ve smyslu pohlaví dětí. Děti mnohdy odpovídaly jednoslovně, své odpovědi další odpovědi vyvracely, ale jsou to malé děti, pro které byla celá situace s neustálými změnami ve formě výuky náročná a mnohdy si už ani přesně nepamatují, jak výuka probíhala. S tím jsem počítala a děti s odpovědi samozřejmě netrápila. S rodiči byla komunikace nejnáročnější, výzkumné šetření k bakalářské práci pro ně nebyla nijak zajímavá záležitost. Naštěstí se mi přesto podařilo pár informantů, kteří byli ochotni se na výzkumu podílet, sehnat.

Na začátku pandemie, v březnu 2020, kdy Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy muselo udělat razantní krok a uzavřít školy, nastala chaotická situace. Nikdo nevěděl, jak dlouho toto uzavření bude trvat, jak bude výuka probíhat a jak rodiče mají zajistit své děti. Děti však měly během prvních pár dní jasno: „hurá, máme prázdniny“. Školy se však musely rychle vzpamatovat a s pomocí manuálů Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy výuku zařídily. V sociálně vyloučených nebo sociálním vyloučením ohrožených lokalitách je situace složitější. Rodiny nemají dostatečné vybavení k tomu, aby dítěti zařídily hladký přesun do výuky v online prostředí. Jak je uvedeno ve

školském zákoně č. 561/2004 Sb., každý občan České republiky nebo jiného členského státu EU, by měl mít rovný přístup ke vzdělávání a měly by mu být zajištěny individuální potřeby. Myslím, že během distanční výuky dětí ze SVL toto bohužel nebylo plně zajištěno, aniž by někdo úmyslně nebo z nedbalosti tento zákon porušil. Pokud rodiny skutečně neměly vybavení, aby se dítě mohlo ihned do online výuky přesunout, pravděpodobně neměly ani dostatečný finanční obnos na okamžité zakoupení vybavení, což potvrdilo tvrzení Mareše (2009). Některé školy se snažily pomoci, jak to jen bylo v jejich silách, další školy právě těmto rodinám vybavení půjčit nechtěly. Což je za mě obrovský problém a chyba, protože tyto rodiny potřebují pomoc nejvíce. Na druhou stranu lze pochopit, že může být jejich strach oprávněný, rodiny často nespolupracují a počítače a další zařízení jsou drahá. Ale pokud si škola žádala o finanční podporu na nákup pomůcek pro distanční výuku, peníze měly být použity právě na pomoc těm nejpotřebnějším.

V případě rodin, kde jim alespoň trochu na vzdělávání jejich dětí záleží, se nemohly děti vzdělávat jako děti z vyšší socioekonomické třídy a vzniká mezi nimi obrovský propad, což se shoduje s názory v Návrhu opatření k mírnění negativních dopadů pandemie v oblasti vzdělávání a duševního zdraví dětí (2021). Musím ale také podotknout, že z druhého pohledu mnohdy rodiny nabídku škol se zapůjčením vybavení nevyužily, důvodem pro to bylo dle výzkumu drahý provoz počítačů a zvýšení cen energií. Děti budou mít bohužel velké problémy vše dohnat. Jak jsem se dozvěděla, některé školy si dělaly průzkum, avšak zjistily, že ve většině rodin by online výuka nebyla funkční. Rodiny vybavení neměly a škola neměla kapacitu pomoci všem rodinám. V těchto případech škola musela hledat jiné alternativy, které bohužel běžnou formu výuky nenahradí. Školy se do online prostředí tedy nepřesunuly a děti měly ve škole připravené úkoly, které vypracovaly a rodiče (dle výzkumu se o vyzvedávání úkolů starali většinou rodiče), je do školy odnesli zpět na zhodnocení. Úkoly ve škole vyzvedávaly dle výzkumu převážně matky dětí, což je v souladu s tvrzením Davidové (2004), která popisuje role žen a mužů v romských rodinách.

Jak uvádí Kovalčík (2021), jedním z největších problémů distanční výuky je nízká vzdělanost rodičů. Pokud si děti nevěděly rady s úkolem, první a nejrychlejší možnost byla jít si pro radu k rodiči. Mohlo se ale stát, že rodič s úkolem nebyl schopný pomoci, například u angličtiny. Pokud ji rodič během své školní docházky nestudoval a tento jazyk neumí, dítě se nemohlo ve výuce posouvat. Děti se mohly obrátit na nízkoprahová

zařízení pro děti a mládež, kde jim pracovníci s výukou pomáhali. Dětem půjčovali vybavení, pomáhali s úkoly, doučovali je, motivovali. Některé děti do NZDM docházely pravidelně a bylo dle těchto pracovníků znát, že dětem prospívá nejen tato pomoc, ale kontakt s vrstevníky, o který během distanční výuky přišly. Dle výzkumu v NZDM pravidelní návštěvníci doučovacích skupin dostali pozornost v podobě tašky plné školních pomůcek, které nejen pomohou, ale věřím že dětem také udělají velkou radost. Pro děti to mohla být také motivace, proč na doučování stále docházet a zlepšovat si prospěch. Ten totiž u těchto dětí nenesl takové ztráty jako u dětí, které na doučování nikam nedocházely.

Bohužel ne všechny děti mají možnost do NZDM docházet. Kajanová (2017) uvádí, že velkou zásluhu v sociálním začleňování mají nestátní neziskové organizace, což se v mém výzkumném šetření potvrdilo. S informantkou ze skupiny sociálních pracovníků jsem hovořila o tom, jak obrovský problém je absence sociálních služeb pro děti a mládež na Volarsku, konkrétněji zmiňované Nízkoprahové zařízení pro děti a mládež nebo Sociálně aktivizační služba pro rodiny s dětmi. Děti ze SVL sice mohou dojíždět do NZDM v Prachaticích, ale dojezdová vzdálenost je poměrně dlouhá a finančně náročná. Pro děti je tedy složité se tam dopravovat, toto tvrzení se shoduje s tvrzením Gojové (2008). Tuto službu tedy spíše nevyužily a informantka z výzkumného vzorku sociálních pracovníků ohodnotila, jak moc tyto děti během distanční výuky upadaly. Děti musely být v mnoha případech předány do péče lékařů, psychologů nebo psychiatrů. Děti mají psychické problémy, sebepoškozují se (dle slov informantky nejčastěji tíživou situací řešily řezáním se), pomáhají si návykovými látkami. Tato informace je taktéž v souladu s Metodickým doporučením MŠMT (2021), zaměřeným na distanční výuku a duševní zdraví. Toto se samozřejmě netýká pouze dětí ze SVL a Volar, týká se to všech dětí a zároveň je to také jedno z nejvíce zmiňovaných úskalí DV u dětí ze SVL. NZDM je velmi nápomocné v prevenci těchto situací, kde se i z mé zkušenosti z praxe během distanční výuky věnovali psychohygieně, která je u rodin ze SVL zanedbávaná, avšak velmi důležitá.

Fyzické zdraví informanti nezmiňovali, ale věřím, že i to bylo kvůli psychickým problémům podstatně ohroženo a potvrzují to jiné výzkumy. Specifika rodin ze SVL jsou popsána v teoretické části, výzkum potvrdil četnost rodin a horší kvalitu bydlení. Děti mnohdy k výuce neměly ani svůj pokoj, o ten se musely dělit se svým sourozencem (nebo dokonce sourozenci). Pokud se děti online výuky účastnily, navzájem se se sourozenci

vyrušovaly. Některé děti ani svůj pokoj neměly, obývaly obývací pokoj spolu se svými rodiči. To dle mého názoru může v případě teenagerů způsobovat ztrátu soukromí a chování se rizikovým způsobem. Motivace ke studiu ze strany rodičů je dle výzkumu také minimální. Pokud se děti mohly na online výuku připojit, ráno k ní nevstávaly a připojily se ještě v posteli, nedokázaly se plně soustředit a věnovat pouze výuce, věnovaly se jiným aktivitám. Dle dětí si chatovaly s kamarády nebo hrály hry. To potvrzuje tvrzení Fishera (2008), že děti přebírají od svých rodičů vzorce chování, v tomto případě konkrétněji nezájem o vzdělávání. Ve většině případů se děti na výuku připojovaly přes mobilní telefon, což dle učitelů a sociálních pracovníků není dostatečné. Z mé zkušenosti sama preferuji k online výuce notebook. Děti si ale telefon k výuce chválily, protože je přenosný kamkoliv, což nese na druhou stranu svá rizika. Dítě kromě ztráty režimu běžného školního dne před DV ztrácí i motivaci k výuce vstát. Záleží ale také na zájmech každého dítěte, pokud dítě daný předmět baví, je schopné se mu věnovat více. Dle výzkumu je mezi dětmi oblíbený předmět člověk a svět a nejméně oblíbená je matematika. Prý kvůli tomu, že se v ní musí počítat, tento názor dítěte prvního stupně ZŠ mě velmi pobavil.

Děti měly také velké problémy s připojováním k výuce. I přes dnešní moderní dobu, kdy tablet ovládá i dítě docházející do mateřské školky, se najdou děti, které IT technologiím nerozumí a nevěděly, jak se na výuku připojit. Což je samozřejmě v pořádku a znamená to malou naději, že ne všechny děti jsou závislé na moderních technologiích. Jak uvádí Ambrožová (2020), vyučující musí žáky seznámit s novým výukovým programem a děti by tedy ocenily pomocná videa, jak se k výuce bez problémů připojit. Děti se například mohly a chtěly k online výuce připojit, ale to že nevěděly jak, pro ně bylo překážkou. Zvolení výukového programu bylo v režii učitele, výsledky výzkumu se však shodují s výzkumem Kovalčíka (2021). Následkem izolace dětí od svých vrstevníků, s kterými se viděly pouze přes kamery, vzniklo mnoho problémů v komunikaci mezi nimi. Po dlouhé době distanční výuky, kdy se děti vrátily do škol, popisovaly nervozitu. Zajímalo mě, z jakého důvodu nervozitu děti cítily, na moji odpověď však hledaly dlouho odpověď a spíše důvod neuměly popsat. Děti vyšly z nějakého určitého stereotypu, řádu a norma pro ně byla po dlouhé měsíce pouze kontakt přes kameru. Najednou se dostaly opět do velkého kolektivu dětí, honily se v nich všelijaké pocity od strachu až po radost a neuměly si s nimi poradit. Také neustálá změna ve formě výuky musela být pro děti tyto vyčerpávající.

Dalším často zmiňovaným úskalím byl kontakt se školou. Ten byl dle učitelů spíše nulový. Pokud se dítě nepřipojovalo nebo neplnilo úkoly, školy neměly po dlouhou dobu žádné informace o dítěti. Rodiny dle výzkumu začaly spolupracovat až po urgování školy, alespoň na krátkou chvíli. Prospěch dítěte záležel na mnoha faktorech, přístup rodičů i samotného dítěte k výuce, jeho možnosti zapojení se do výuky, přístup školy. Obecně se prospěch dětí ze sociálně vyloučených lokalit spíše zhoršil, za to mohla převážně absence vybavení.

Distanční výuka u dětí z vyloučených lokalit je (pokud to hodně zúžím) opravdu problémová ve mnoha směrech. Výzkum potvrdil tvrzení Balvína (2008), kdy by velkou roli ve vzdělávání dětí sehrál asistent. Rodiče a děti ze sociálně vyloučených lokalit i jejich učitelé distanční výukou více ztratili, než získali. Rodiče se dostávali do stresových situací, kdy museli nechat děti samotné a odejít do zaměstnání, pokud nějaké měli. Jak popisuje Wilkinson a Marmot (2005), sociálně vyloučené osoby žijí život v neustálém stresu. Kvůli zvýšeným nárokům na rodinu během doby pandemie a distanční výuky, mohli stresové situace mnohdy přerůst ve výbuchy agrese. Nejvíce si však do budoucna jistě ponесou problémy děti.

Následně bych ráda krátce zodpověděla na zmiňovanou výzkumnou otázku.

VO: Jaké výhody a úskalí nese distanční výuka u dětí z vyloučených lokalit? Distanční výuka u dětí z vyloučených lokalit dle zjištěných výsledků určitě nesla více úskalí než výhod, avšak i ty se podařilo objevit. Každá skupina dotazovaných informantů pozoruje distanční výuku z jiného pohledu, někteří se jí přímo účastní, někdo stojí na jejím okraji a děti jí provází. Největší úskalí, která dotazovaní zmiňovali jsou tato:

- Nedostatečné vybavení rodin k online výuce
- Špatná komunikace rodin se školou
- Absence prostoru a klidu k výuce
- Nízká motivace ke vzdělávání
- Psychické problémy dětí
- Absence kontaktu s okolím

Pozitiv z výzkumu vyplynulo opravdu málo, těmi jsou:

- Získání dovedností v IT oblasti
- V případě dětí, které jsou introvertní, šikanované atd. byla forma distanční výuky vyhovující – těchto případů bylo dle výzkumného souboru ojediněle

Jako úskalí a zároveň výhodu distanční výuky mohu zmínit přístup škol. Školy, ve kterých se vyučující snažili výuku co nejlépe zabezpečit, rodinám pomoci a brali distanční výuku opravdu jako alternativní formu, se problémy vyskytovaly méně než ve školách, které se držely stejných nároků na studenty jako za běžné formy výuky.

Zjištěná úskalí a pozitiva se však vztahují na daná území, každá škola k distanční výuce přistupovala jiným způsobem, rodiny mají jiné možnosti a každé dítě je jedinečná osobnost. Nelze tedy vztáhnout dané výsledky na všechny rodiny ze sociálně vyloučených lokalit.

11 Závěr

Každá dotazovaná skupina distanční výuku vnímá a hodnotí výuku z jiného pohledu. Přesto se v některých názorech shodují. Názor, v němž se objevovala největší shoda byla náročnost výuky, problémy s vybavením k výuce a zhoršení psychického stavu dětí i jejich rodičů. Děti musely změnit režim celého dne, začaly se nudit a uchylovaly se k nejrůznějším, ne vždy vhodným řešením. Přístupy škol k distanční výuce se taktéž lišily. Některé školy braly distanční výuku jako alternativu, jiné to považovaly za běžnou výuku, ale ve změněném prostředí. Přístup k pomoci s vybavením byl taktéž rozdílný, některé školy zařízení rodinám ze sociálně vyloučených lokalit půjčit nechtěly, důvodem pro to mohou být špatné zkušenosti s danými rodinami. Zapůjčení zařízení školou bylo zabezpečené smlouvou bez nároku na finanční odměnu.

Distanční výuka u dětí z vyloučených lokalit obnášela problémy a dilemata, která si jiný člověk nedokáže ani představit a přiznávám se, že i mě samotnou některé informace zaskočily a pomohlo mi to si mnohé uvědomit. Každá rodina má jiné možnosti, fungují jinak a mají jiné priority než jiní, proto každý jedinec bude vnímat distanční výuku ve vyloučených lokalitách individuálně. Na čem bychom se ale shodli snad všichni je to, že distanční výuka je forma výuky, která u těchto dětí nemůže být, minimálně v nejbližší době, provedena natolik kvalitním způsobem, aby pro děti neznamenal zvýšené nároky na psychiku nebo průběh vzdělávání. Velkou pomoc pro děti z vyloučených lokalit (nebo lokalit ohrožených sociálním vyloučením) mohou znamenat sociální služby, které je různými problémy, které prožívají, provedou. Z výzkumu převažovala ve velkém samá negativa, ze strany sociálních pracovníků a učitelů však bylo chváleno zlepšení dovedností a znalostí v IT technologiích, které děti v dnešním moderním světě jistě využijí. Pro introvertnější jedince byla distanční forma výuky mnohem přijatelnější.

Distanční výuka trvala déle, než všichni očekávali a nese do budoucna velké potíže. Věřím, že uzavření škol následkem pandemie je již minulostí. Pokud by tato situace přesto nastala, doufám, že se distanční výuka u těchto dětí na základě předchozích zkušenostílepší.

Jako poslední bych si dovolila zmínit pár doporučení, které by mohli dle výsledků výzkumu pomoci s usnadněním výuky u dětí z vyloučených lokalit. Sociální pracovníci i učitelé se shodli na názoru, že distanční výuku u dětí ze sociálně vyloučených lokalit by mohl zlepšit aktivnější přístup rodičů. To se dá zajistit, pokud jsou rodiny napojeny na

sociální služby, kde jim daný pracovník poradí nebo předá kontakt na odborníky, kteří rodinám pomohou. Sociální služby by bylo vhodné rozšířit i do míst, kde opravdu chybí, ale to je samozřejmě otázka budoucnosti a především financí. Dále si myslím, vzhledem k větší volnosti distanční výuky, že je důležité klást důraz na trénování paměti dětí, což potvrdil výrok chlapce, jehož paměť není, dle jeho slov, co bývala dříve. Psychohygienu je důležitá pro každého jedince, ale speciálně u dětí, které si prošly takto náročným obdobím, by měla být podpořena, to je ostatně zmiňováno i v materiálech MŠMT. Pokud bych mohla mluvit za děti, distanční výuku by dle výzkumu zlepšily tím, což je samozřejmě úsměvné řešení, že by prodloužily přestávky a dávaly méně úkolů.

12 Seznam literatury

1. AMBROŽOVÁ, P., 2020. *Nové formy školního podvádění a vyrušování v kontextu digitálního vzdělávání*. Červený Kostelec: Pavel Mervart. 232 s. ISBN 978-80-7465-451-0.
2. *Analýza sociálně vyloučených lokalit a absorpční kapacit subjektů působících v této oblasti*. 2006. [online].GAC. [cit.2022-02-25]. Dostupné z: https://www.gac.cz/userfiles/File/nase_prace_vystupy/GAC_MAPA_analyza_SVL_aAK_CJ.pdf?langSEO=documents&parentSEO=nase_prace_vystupy&midSEO=GAC_MAPA_analyza_SVL_aAK_CJ.pdf
3. BALVÍN, J., 2008. *Filozofie výchovy a metody výuky romského žáka*. Praha: Radix. 232 s. ISBN 978-80-86031-83-5.
4. BARNES, M. et al., 2002. *Poverty and social exclusion in Europe*. Camberley: Edward Elgarpress. 175 p. ISBN 9781840643756.
5. BLINKA, L., 2014. Nadměrné užívání internetu a závislost na internetu. In: ŠEVČÍKOVÁ, A. a kol., *Děti a dospívající online*. Praha: Grada. 184 s. ISBN 978-80-247-5010-1.
6. BRUTHANS, J., 2008. Úloha sociálních a ekonomických faktorů v prevenci kardiovaskulárních onemocnění. *CorVasa*. 50(7-8), 309-312. ISSN 0010-8650.
7. BUČILOVÁ-KADLECOVÁ J. a kol., 2010. *Pedagogická intervence u žáků ZŠ*. Praha: Wolters Kluwer Česká republika. 332 s. ISBN 978-80-7357-603-5.
8. *Co je netolismus?*, 2015. [online]. Netolismus. Průvodce online závislostmi. [cit. 2022-02-23]. Dostupné z: <https://www.netolismus.cz/>
9. *Co je to dluhová past*, 2020. [online]. Profihotovost. [cit. 2022-02-22]. Dostupné z: <https://www.profihotovost.cz/co-je-to-dluhova-past/>
10. ČADA, K., 2015. *Analýza sociálně vyloučených lokalit v ČR* [online]. GAC spol. s. r. o. [cit. 2021-11-25]. Dostupné z: https://irop.mmr.cz/IROP/media/SF/Microsites/IOP/%C5%BDadatel%C3%A9%20a%20p%C5%99%C3%ADjemci/Pro%20%C5%BEadatele/P%C5%99ehled%20oblast%C3%AD%20intervence/6.1/Analyza_socialne_vyloucenych_lokalit_v_CR.pdf
11. ČERNÁ, A. a kol., 2013. *Kyberšikana: průvodce novým fenoménem*. Praha: Grada. 150 s. Psyché. ISBN 978-80-210-6374-7.

12. DAVIDOVÁ, E. a kol. (2010). *Kvalita života a sociální determinanty zdraví u Romů v České a Slovenské republice*. Praha: Triton. 256 s. ISBN 978-80-7387-428-5.
13. DAVIDOVÁ, E., (2004). *Romano drom – Cesty Romů- 1945-1990*. Olomouc: Univerzita Palackého. 273 s. ISBN 80-244-0524-5.
14. DION, X., 2008. Gypsies and Travellers: cultural influences on ealth. *Community Practitioner*. 81(6), 31-34. 1462-2815.
15. *Distancní výuka a duševní zdraví. Metodické doporučení pro školy*, 2021. [online]. MŠMTČR. [cit. 2022-02-26]. Dostupné z: https://www.edu.cz/wp-content/uploads/2021/03/Distančni_vyuka_a_dusevni_zdravi_MD_pro_skoly.pdf
16. *Distancní vzdělávání u žáků se sociálním vzděláváním*, 2020. [online]. ČOSIV. [cit. 2021-11-25]. Dostupné z: <https://cosiv.cz/cs/2020/11/13/distančni-vzdelavani-u-zaku-se-socialnim-znevychodnenim/>
17. DOČEKAL, D., ECKERTOVIÁ, L., 2013. *Bezpečnost dětí na internetu: rádce zodpovědného rodiče*. Praha: Computer Press. 224 s. ISBN 978-80-2513-804-5.
18. FISCHER, S., ŠKODA, J., 2008. *Speciální pedagogika: edukace a rozvoj osob se somatickým, psychickým a sociálním znevýhodněním*. Praha: Triton. 208 s. ISBN 978-80-7387-014-0.
19. GOJOVÁ, A. et al. (2008). Terénní sociální práce s vybranými cílovými skupinami z hlediska vybraných metod a přístupů sociální práce. In: JANOŠKOVÁ, K., NEDĚLNÍKOVÁ, D., *Profesní dovednosti terénních sociálních pracovníků*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě.
20. GÖKMEN, M., 2010. *Zadluženost Romů v Písku a její etický aspekt*. České Budějovice, Diplomová práce. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích. Teologická fakulta, katedra praktické teologie. Vedoucí práce M. Elichová.
21. *Hodnotové orientace dětí ve věku 6-15 let*, 2011. [online]. NIDM. [cit. 2022-02-22]. Dostupné z: <http://www.vyzkum-mladez.cz/zprava/1310479648.pdf>
22. HRADIL, R., 2020. *Zdravé dětství ve světě digitálních médií: informace a inspirace pro rodiče a všechny, kdo pracují s dětmi a mládeží*. Lelekovice: Franesa. ISBN 978-80-88337-16-4.
23. JANEČKOVÁ, H., 2005. Sociální kapitál a sociální koheze jako sociálně protektivní faktory zdraví. In: PAYNE, J. (et al.). *Kvalita života a zdraví*. Praha: Triton. s. 327-350. ISBN 80-7254-657-0.

24. KAJANOVÁ, A., 2014. *Kvalita života obyvatel sociálně exkludovaných lokalit v Jihočeském kraji*. České Budějovice. Habilitační práce. ZSF JCU.
25. KAJANOVÁ, A., 2017. *Proč selhává sociální práce se sociálně exkludovanými*. Praha: NLN, s. r. o. 72 s. ISBN 978-80-7422-613-7.
26. KAJANOVÁ, A., URBAN, D., KUBELOVÁ, V., DAVIDOVÁ, E., 2009. Změna tradičního postavení romské ženy v romské rodině v české společnosti. *Zdravotníctvo a sociálna práca*. 4 (3-4), 70-75. ISSN 2664-5433.
27. KELLER, J., 2014. *Exkluze jako sociální problém a jako otázka metodologická*. Ostravská univerzita v Ostravě: Fakulta sociálních studií. 60 s. ISBN 978-80-7464-490-0.
28. KOVALČÍK, M., 2021. *Více než čtvrtina dětí nerozumí probírané látce. Šetření ukázalo, jak se učí na dálku sociálně znevýhodněné děti* [online]. Člověk v tísni [cit. 2022-02-26]. Dostupné z: <https://www.clovekvtisni.cz/jak-se-uci-na-dalku-socialne-znevyhodnene-deti-7374gp>
29. KOŽÍŠEK, M., PÍSECKÝ, V., 2016. *Bezpečně n@ internetu: průvodce chováním ve světě online*. Praha: Grada. 176 s. ISBN 978-80-247-5595-3.
30. KREJČÍ, V., 2010. *Kyberšikana – kybernetická šikana*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta. 72 s. ISBN 978-80-254-7791-5.
31. MADANIPOUR, A., 2003. Space and Social Exclusion. In: LEGATES, R. T., STOUT, F. (eds). *The City Reader*. London: Routledge, p. 203-211. ISBN 9780367204792.
32. MAREŠ, P. (et al.). 2008. *Sociální exkluze na lokální úrovni*. Praha: VÚPSV. 77 s. ISBN 978-80-7416-014-1.
33. MAREŠ, P., 1999. *Sociologie nerovnosti a chudoby*. Praha: SLON – Sociologické nakladatelství. 248 s. ISBN 80-85850-61-3.
34. MAREŠ, P., SIROVÁTKA, T., 2008. Sociální vyloučení a sociální začleňování – koncepty, diskurz, agenda. *Sociologický časopis*. 45(2), 271-294. ISSN 0038-0288.
35. MARTÍNEK, Z., 2015. *Agresivita a kriminalita školní mládeže*. Praha: Grada. 192 s. ISBN 978-80-247-5309-6.
36. MATOUŠEK, O. a kol., 2003. *Metody a řízení sociální práce*. Praha: Portál. 384 s. ISBN 80-7178-548-2.
37. MATULAY, S., 2003. *Rómovia cez prizmu sociologického výskumu*. Nitra: Fakulta sociálních vied a zdravotníctva UKF. 82 s. ISBN 80-8050-578-0.

38. *Mimořádné opatření*, 2020. [online]. MZČR. [cit. 2022-02-26]. Dostupné z: <https://www.mzcr.cz/mimoradne-opatreni-uzavreni-zakladnich-strednich-a-vysokych-skol-od-11-3-2020/>
39. MIOVSKÝ, M., 2021. *Trávní dítě pět až šest hodin denně na internetu? Pozor na vznik závislosti* [online]. Šance dětem [cit. 2022-02-22]. Dostupné z: <https://sancedetem.cz/travi-dite-pet-az-sest-hodin-denne-na-internetu-pozor-na-vznik-zavislosti>
40. MORAVEC, Š., 2006. Nástin problému sociálního vyloučení romských populací. In: HIRT, T., JAKOUBEK, M. (eds.). „Romové“ v osidlech sociálního vyloučení. Plzeň: Aleš Čeněk, s. 11-19. ISBN 80-86898-76-8.
41. *Násilí na ženách v souvislosti s COVID-19, Výzkumná zpráva*, 2021. [online]. Sociologický ústav AV ČR, v. v. i. a Fakulta humanitních studií Univerzity Karlovy. [cit. 2022-03-16]. Dostupné z: https://fhs.cuni.cz/FHS-2587-version1-nasili_na_zenach_v_souvislosti_s_covid_19.pdf
42. NAVRÁTIL, P., 2001. Antiopresivní přístupy. In: MATOUŠEK, O. a kol. *Základy sociální práce*. Praha: Portál, s. 237-243. ISBN 80-7178473-7.
43. NAVRÁTIL, P., 2020. *Antiopresivní přístupy v sociální práci s rodinami* [online]. Sociální práce [cit. 2022-03-21]. Dostupné z: <https://socialniprace.cz/online-clanky/antiopresivni-pristupy-v-socialni-praci-s-rodinami/>
44. *Návrh opatření k mírnění negativních dopadů pandemie v oblasti vzdělávání a duševního zdraví dětí*, 2021. [online]. ČOSIV. [cit. 2021-11-25]. Dostupné z: <https://cosiv.cz/cs/2021/05/26/navrh-opatreni-k-mirneni-negativnich-dopadu-pandemie-v-oblasti-vzdelavani-a-dusevniho-zdravi-deti/>
45. *NETOLISMUS – PRŮVODCE ONLINE ZÁVISLOSTMI*. [online]. [cit. 2022-02-09]. Dostupné z: <http://netolismus.cz>
46. ONDRUŠOVÁ, Z., OLÁH, M., VAVREČKOVÁ, V., 2017. *Rozvojové trendy sociální práce*. Ostrava: Vysoká škola sociálně správní. 132 s. ISBN 978-80-87291-22-1.
47. OUŘEDNÍČEK, M., 2005. Můžeme zjistit míru segregace? In: SÝKORA, L., TEMELOVÁ, J. (eds). *Prevence prostorové segregace* [online]. Praha: Univerzita Karlova, Přírodovědecká fakulta, Ministerstvo pro místní rozvoj, s. 27-

39. [cit. 2022-02-11]. Dostupné z: <https://adoc.pub/ludk-sykora-a-jana-temelova.html>
48. PALÍŠKOVÁ, A., 2020. *Novela školského zákona – distanční výuka od září 2020* [online]. Sdružení místních samospráv [cit. 2022-02-26]. Dostupné z: <https://www.smscr.cz/cz/62-aktuality/2449-novela-skolskeho-zakona-distanzni-vyuka-od-zari-2020>
49. PETERS, J., 2009. Health and use of health services: a comparison between Gypsies and Travellers and other ethnic groups. *Ethnicity & Health*. 14(4), 359-377. ISSN 1355-7858.
50. PODUŠKA, O., HAJSKÁ, M., 2006. Práce načerno jako forma adaptace na sociální vyloučení. In: HIRT, T., JAKOUBEK, M. „Romové“ v osídlech sociálního vyloučení. Plzeň: Aleš Čeněk, s. 136-155. ISBN 80-86898-76-8.
51. POLÁČKOVÁ, L., 2008. *Terénní sociální práce s romskou komunitou v sociálně vyloučených lokalitách*. In: JANOŮŠKOVÁ, K., NEDĚLNÍKOVÁ, D., (eds.) Profesionální dovednosti terénních pracovníků. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, s. 407-426. ISBN 978-80-7368-503-4.
52. RICHEY, S., IKEDA, K., 2009. Institutional Incentives and Trust: Marginalized Groups and the Creation of Trust in Local Government. *Social Science Quarterly*. 9 (94), 911-925. ISSN 1540-6237.
53. ROGERS, V., 2011. *Kyberšikana: pracovní materiály pro učitele a žáky i studenty*. Praha: Portál, 97 s. ISBN 978-80-7367-984-2.
54. RŮŽIČKA, M., 2011. Časoprostorové a infrastrukturní aspekty procesu sociální exkluze. *Sociologický časopis/Czech Sociological Review*. 47(2), 273-295. ISSN 0038-0288.
55. RŮŽIČKA, M., TOUŠEK, L., 2014. Sociální exkluze: její prostorové formy a měnící se podoby. In: ŠUBRT, J. et al. *Soudobá sociologie VI. Oblasti a specializace*. Praha: Karolinum, s. 117-141. ISBN 978-80-246-2558-4.
56. SAK, P. a kol., 2007. *Člověk a vzdělání v informační společnosti*. Portál. 280 s. ISBN 978-80-7367-230-0.
57. SIROVÁTKA, T. (et al.). 2005. *Směřování české sociální politiky s důrazem na agendu Lisabonské strategie*. Brno: VÚPSV. 154 s. ISBN 80-239-5792-9.
58. *Sociálně vyloučená lokalita*, 2015.[online]. Analýza sociálně vyloučených lokalit v ČR – GAC spol. s r. o. [cit. 2022-02-01]. Dostupné z: <https://www.esfcr.cz/mapa-svl-2015/www/index4658.html?page=2>

59. *Souvislost pandemie COVID-19 s dětskou obezitou*, 2021. [online]. Epravo. [cit. 2022-03-19]. Dostupné z: <https://www.epravo.cz/top/aktualne/souvislost-pandemie-covid-19-s-detskou-obezitou-113710.html>
60. Státní zdravotní ústav, Ústav zdravotnických informací a statistiky ČR, 2021. *COVID-19: úvod, inkubační doba, původce a sezónnost onemocnění* [online]. Národní zdravotnický informační portál [cit. 2022-02-26]. Dostupné z: <https://www.nzip.cz/clanek/447-covid-19-zakladni-informace>
61. STEINER, J., 2004. Ekonomie sociálního vyloučení. In: HIRT, T., JAKOUBEK, M. (eds). *Romové: kulturologické etudy*. Plzeň: Aleš Čeněk, s. 218-229. ISBN 80-86473-83-X.
62. SÝKORA, L., TEMELOVÁ, J. (eds). *Prevence prostorové segregace* [online]. Praha: Univerzita Karlova, Přírodovědecká fakulta, Ministerstvo pro místní rozvoj [cit. 2022-02-11]. Dostupné z: <https://adoc.pub/ludk-sykora-a-jana-temelova.html>
63. ŠOTOLOVÁ, E., 2011. *Vzdělávání Romů.*, 4. vydání. Nakladatelství Karolinum. 130 s. ISBN 978-80-246-1909-5.
64. ŠVESTKOVÁ, R., SOLDÁN, L., ŘEHKA, M., 2019. *Kyberšikana*. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Zdravotně sociální fakulta. 82 s. ISBN 978-80-7394-752-1.
65. THOMAS, M., PIERSON, J., 2010. *Dictionary of Social Work*. Collins Educational. 560 p. ISBN 978033238811.
66. THOMPSON, N., 2006. *Anti-discriminatory practice*. 4. issue. Basingstoke: Palgrave Macmillan. ISBN 978-1-4039-2160-4.
67. URBAN, D., 2009. *Motivační faktory v práci salesiánů s romskou mládeží*. Disertační práce. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Zdravotně sociální fakulta, katedra supervize a odborné praxe. Vedoucí práce M. Kaplánek
68. URBAN, D., 2015. *Sociální práce s romskými rodinami*. Praha: NLN, s. r. o. 108 s. ISBN 978-80-7422-457-7.
69. URBAN, D., KAJANOVÁ, A., LIDOVÁ, L. (2013). Genderové role v romské rodině pohledem expertů. *Revue sociálních služeb*. 5(2), 12-19. ISSN 1801-6790.
70. VAN CLEEMPUT, P., 2012. Social exclusion of Gypsies and Travellers: health impact. *Journal of Health Services Research & Policy*. 17(1), 173-180. ISSN 1758-1060.

71. WILKINSON, R., MARMOT, M., 2005. *Social Determinants of Health: The Solid Facts*. 2. issue. Copenhagen: World Health Organization. 31 p. ISBN 92-890-1371-0.
72. WŮNSCHOVÁ, P., 2022. *Domáci násilí může mít na dítě horší vliv, než válečný konflikt* [online]. Šance dětem [cit. 2022-03-16]. Dostupné z: <https://sancedetem.cz/domaci-nasili-muze-mit-na-dite-horsi-vliv-nez-valecny-konflikt#domaci-nasili-poskozuje-vyvoj-ditete-ve-vsech-oblastech>
73. Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), 2004. In: *Sbírka zákonů České republiky*. ISSN 1211-1244.
74. *Závislost na internetu*, 2022. [online]. [cit. 2022-02-23]. Dostupné z: <https://www.jaknainternet.cz/page/1700/zavislost-na-internetu/>
75. *Zpráva o dopadech pandemie COVID-19 na vzdělávání*, 2021. [online]. Vláda České republiky. [cit. 2022-02-26]. Dostupné z: <https://www.vlada.cz/cz/urad-vlady/>
76. *Zpráva o stavu romské menšiny v ČR*. 2012. [online]. Úřad vlády České republiky. [cit. 2022-02-25]. Dostupné z: https://www.vlada.cz/assets/ppov/zalezitosti-romske-komunity/dokumenty/III_Zprava_pripominky_1_11_2013.pdf

Seznam schémat, obrázků a tabulek

SCHÉMA 1 POHLED NA DV (DĚTI)	37
SCHÉMA 2 VYBAVENÍ A PODMÍNKY (DĚTI)	38
SCHÉMA 3 PŘECHOD Z DV NA BĚŽNOU FORMU VÝUKY (DĚTI)	39
SCHÉMA 4 CO DĚTI NA DV BAVILO (DĚTI)	39
SCHÉMA 5 CO DĚTI NA DV NEBAVILO (DĚTI)	40
SCHÉMA 6 EMOCE/POCITY (DĚTI)	41
SCHÉMA 7 CO BY MĚLA ŠKOLA UDĚLAT JINAK? (DĚTI)	41
SCHÉMA 8 PRŮBĚH A VNÍMÁNÍ VÝUKY (RODIČE)	42
SCHÉMA 9 HODNOCENÍ A PROSPĚCH ŽÁKŮ (RODIČE)	43
SCHÉMA 10 VYBAVENÍ NA DV (RODIČE)	44
SCHÉMA 11 ÚSKALÍ DV (RODIČE)	45
SCHÉMA 12 VÝHODY DV (RODIČE)	46
SCHÉMA 13 ÚSKALÍ DV (SP)	46
SCHÉMA 14 VÝHODY DV (SP)	47
SCHÉMA 15 HODNOCENÍ A PROSPĚCH ŽÁKŮ (SP)	48
SCHÉMA 16 ZMĚNA ABSENCE (SP)	49
SCHÉMA 17 POMOC DĚTEM BĚHEM DV (SP)	50
SCHÉMA 18 ZMĚNA V CHOVÁNÍ DĚTÍ (SP)	51
SCHÉMA 19 RODIČE A DV (SP)	51
SCHÉMA 20 JAK ZLEPŠIT DV (SP)	52
SCHÉMA 21 HODNOCENÍ A PROSPĚCH ŽÁKŮ (UČITELÉ)	53
SCHÉMA 22 PRŮBĚH DV (UČITELÉ)	54
SCHÉMA 23 SPECIFIKA U DĚTÍ ZE SVL (UČITELÉ)	55
SCHÉMA 24 CHOVÁNÍ DĚTÍ (UČITELÉ)	55
SCHÉMA 25 VÝHODY DV (UČITELÉ)	56
SCHÉMA 26 ÚSKALÍ DV (UČITELÉ)	57
SCHÉMA 27 JAK ZLEPŠIT DV (UČITELÉ)	58
OBRÁZEK 1 NEJČASTĚJŠÍ PROBLÉMY BĚHEM DV	19
OBRÁZEK 2 NÁSTROJE POUŽÍVANÉ KE KOMUNIKACI SE ŽÁKY	19
OBRÁZEK 3 POKUD DÍTĚ NEMÁ PC, UČÍ SE POMOCÍ ..	20
TABULKA 1 VÝSKYT SOCIÁLNĚ VYLOUČENÝCH LOKALIT V ČESKÉ REPUBLICE	13
TABULKA 2 VÝSKYT SOCIÁLNĚ VYLOUČENÝCH LOKALIT V JEDNOTLIVÝCH KRAJÍCH..	13

Seznam zkratek a příloh

Zkratky

DV – Distanční výuka

MŠMT – Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy

NTB – Notebook

NZDM – Nízkoprahové zařízení pro děti a mládež

ORP – Obec s rozšířenou působností

OSPOD – Oddělení sociálně právní ochrany dětí

PC – Počítač

SVL – Sociálně vyloučená lokalita

ZŠ – Základní škola

AOP – Antiopresivní přístup

Přílohy

Příloha 1 – Otázky k polostrukturovanému rozhovoru

Příloha 2 - Informovaný souhlas s účastí na výzkumném šetření k bakalářské práci

Příloha 1 - Otázky k polostrukturovanému rozhovoru

OTÁZKY NA DĚTI

1. Jak jsi vnímal/a distanční výuku?
2. Jak u vás probíhala distanční výuka?
3. Měl/a si svoje vlastní zařízení na kterém jsi se připojoval/a na online výuku? Pokud ne, měl/a si ho vypůjčené?
4. Docházel k vám domů učitel s úkoly?
5. Bavila tě více distanční výuka nebo normální výuka ve škole?
6. Co tě na distanční bavilo?
7. Co tě na distanční výuce nebavilo?
8. Jak jsi se během distanční výuky cítil/a?
9. Máš pocit, že se nějak změnilo během distanční výuky chování vyučujících?
10. Měl/a si svůj vlastní prostor, kde jsi se mohl/a online vzdělávat a dělat úkoly?
11. Byl jsi spokojený s přístupem školy k distanční výuce? Co by měla škola udělat jinak aby výuka přes počítač byla lepší?
12. Jak moc těžký byl pro tebe přechod na distanční výuku?
13. Jak si zvládal/a přechod z distanční výuky zpátky do normální výuky ve škole?

OTÁZKY NA RODIČE

1. Jak u vás probíhala distanční výuka?
2. Pociťujete, že učitelé během distanční výuky změnilí hodnocení a nároky na žáky?
3. Byl problém s vybavením (počítač, tablet, wifi) potřebným k výuce? Pomohl vám někdo se zapůjčením?
4. Docházel k vám někdo na výpomoc s doučováním dítěte?
5. Zhoršilo se či zlepšilo vaše dítě v prospěchu?
6. V čem spatřujete největší negativum/nevýhody v distanční výuce?
7. V čem spatřujete největší pozitivum/výhody v distanční výuce?
8. Jak jste jako rodič vnímal distanční výuku?
9. Kolik z Vašich dětí bylo na distanční výuce? (pokud má rodina více dětí)
10. Byly jste spokojeni s přístupem školy k distanční výuce?
11. Další negativní a pozitivní vlivy vyplývající z toho že dítě bylo na distanční výuce

OTÁZKY NA SOCIÁLNÍ PRACOVNÍKY

1. Byly problémy s nedostatečným technickým vybavením rodin z vyloučených lokalit pro distanční výuku?
2. Jak se podle vás změnil prospěch dětí?
3. Změnila se absence vlivem distanční výuky u dětí z vyloučených lokalit?
4. V čem spatřujete největší problém/negativum v distanční výuce u dětí z vyloučených lokalit?
5. V čem naopak spatřujete pozitiva distanční výuky?

6. Změnilo se obecně chování dětí z vyloučených lokalit během distanční výuky?
7. Bylo nutné vlivem změny chování provést nějaké změny v situaci dítěte?
8. Změnilo se nějak chování rodičů?
9. Proběhla během distanční výuky nějaká pomoc od zařízení/instituce pro děti z vyloučených lokalit? Pokud ano, jak?
10. Kolik dětí z vyloučených lokalit využilo pomoci ohledně distanční výuky?
11. V jakém ohledu tyto děti potřebovaly největší pomoc?
12. Jak by se dala distanční výuka u dětí z vyloučených lokalit zlepšit?
13. Kam se děti mohou pro pomoc dále obrátit?

OTÁZKY NA UČITELE

1. Zhoršily se či zlepšily děti v prospěchu?
2. Jak distanční výuka probíhala?
3. Co je specifické pro distanční výuku dětí z vyloučených lokalit?
4. V čem se liší distanční výuka u dětí z vyloučených lokalit? Pokud ano, jak?
5. Nastaly nějaké změny v absenci při distanční výuce dětí z vyloučených lokalit?
6. Změnilo se chování dětí během distanční výuky? K lepšímu či horšímu?
7. Jaký způsob a metody výuky online se Vám nejvíce osvědčil?
8. V čem spatřujete největší problém/negativum v distanční výuce?
9. V čem spatřujete největší pozitivum v distanční výuce?
10. Je náročnější připravit se na výuku online než na klasickou výuku?
11. Lze zkrotit děti které vyrušují během online výuky?
12. Zažádala si škola o nějaký grant nebo finanční pomoc na podporu žáků s nedostatečným vybavením? Odkud peníze byli a na co byli využity?
13. Dostali učitelé nějaké pokyny od ředitele, co se týče hodnocení žáků?
14. Kterou platformu jste pro distanční výuku používal/a?
15. Jak by se dala zlepšit distanční výuka dětí z vyloučených lokalit?

Příloha 2 - Informovaný souhlas s účastí na výzkumném šetření k bakalářské práci

Informovaný souhlas s poskytnutím rozhovoru pro bakalářskou práci na téma „Úskalí distanční výuky u dětí z vyloučených lokalit“

Držitel souhlasu: Karolína Trojanová, Mírová 1014, Prachatice, tel: 725 036 619
email: trojak01@zsf.jcu.cz, carol.trojanova@gmail.com

Vedoucí práce: PhDr. Olga Shivairová, Ph.D.

Předmět a provedení: Výzkumné šetření se zaměřuje na zkušenosti s distanční výukou dětí z vyloučených lokalit, zkušenostmi jejich rodičů, sociálních pracovníků a učitelů.

Výzkum je prováděn v rámci zpracování bakalářské práce na Zdravotně sociální fakultě Jihočeské univerzity.

Výzkum bude proveden formou polostrukturovaného rozhovoru. Rozhovor bude nahráván a bude sloužit výhradně pro potřebu doslovného přepisu a zpracován k bakalářské práci Karolíny Trojanové. Přepis bude anonymizován tak, aby byl zachována anonymita a ochrana všech osob zmíněných v rozhovoru, aby nebylo na jeho základě možné osoby identifikovat. Osoby budou označeny jako informant a také budou zobecněna místa bydliště nebo pracoviště osob. Důraz bude kladen i na mlčenlivost ve vztahu k osobním údajům zúčastněných osob.

Zvukový i písemný záznam bude Karolína Trojanová uchovávat u sebe a bude archivován pouze do doby obhajoby této bakalářské práce.

Doslovné citace anonymizovaného rozhovoru mohou být využity v bakalářské práci.

Prohlášení:

Souhlasím s poskytnutím rozhovoru a rozumím výše uvedenému textu a souhlasím s jeho obsahem. Rozumím tomu, že na všechny otázky nemusím odpovídat a uvádět k tomu důvod a mohu zrušit moji účast na výzkumu.

Jméno a příjmení informanta:

Datum:

Podpis informanta:

Podpis výzkumníka: