

UNIVERZITA JANA AMOSE KOMENSKÉHO PRAHA

BAKALÁŘSKÉ KOMBINOVANÉ STUDIUM

2020-2023

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Linda Křečková

**Socioekonomické znevýhodnění jako aspekt výchovně
vzdělávacího procesu v období distanční výuky na 1. stupni
základní školy**

Praha 2023

Vedoucí bakalářské práce:

Mgr. Lukáš Stárek Ph.D., MBA

JAN AMOS KOMENSKY UNIVERSITY PRAGUE

BACHELOR COMBINED (PART TIME) STUDIES

2020-2023

BACHELOR THESIS

Linda Křečková

**Socio-economic disadvantage as an aspect of the educational
process in the period of distance learning in the 1st grade of
elementary school**

Prague 2023

Bachelor thesis supervisor:

Mgr. Lukáš Stárek Ph.D., MBA

Prohlášení

Prohlašuji, že předložená bakalářská práce je mým původním autorským dílem, které jsem vypracovala samostatně. Veškerou literaturu a další zdroje, z nichž jsem při zpracování čerpala, v práci řádně cituji a jsou uvedeny v seznamu použitých zdrojů.

Souhlasím s prezenčním zpřístupněním své práce v univerzitní knihovně.

V Praze dne 3. 3. 2023

Jméno autorky

Poděkování

Děkuji vedoucímu práce Mgr. Lukášovi Stárkovi Ph.D., MBA za čas, cenné připomínky a odborné rady, kterými přispěl k vypracování této bakalářské práce. Mé poděkování patří i Všem z Univerzity Jana Ámose Komenského za jejich přístup a podporu během celého studia.

Anotace

Bakalářská práce je zaměřena na problematiku vzdělávání osob se socioekonomickým znevýhodněním v období distanční výuky na 1. stupni základní školy. Cílem této práce bylo zjistit, jaký vliv na vzdělání mělo socioekonomické znevýhodnění žáků prvního stupně v době distanční výuky. Práce je členěna na dvě části, a to teoretickou a praktickou.

V teoretické části se tato práce zabývá obecným vymezením pojmu sociální znevýhodnění, vlivem rodiny a školy jakožto činitelů ve výchovně vzdělávacím procesu. Pozornost je dále věnována distančnímu vzdělávání, jeho možnostem, výhodám i nevýhodám a v neposlední řadě doporučením k distančnímu vzdělávání, které vydalo Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, které cílí mimo jiné na žáky s odlišným kulturním prostředím nebo jinými životními podmínkami.

Pro praktickou část byl zvolen kvalitativní výzkum vedený metodou polo-strukturovaného rozhovoru s třídními učitelkami, zákonnými zástupci a žáky na 1. stupni základní školy, který se zabývá především zkušenostmi a možnostmi vzdělávání v období distanční výuky. Cílem výzkumu je zmapovat s jakými překážkami a nedostatky se oslovení respondenti potýkali, jelikož byli důležitou součástí v procesu vzdělávání žáků se socioekonomickým znevýhodněním.

Klíčová slova

Distanční výuka, rodina, sociální znevýhodnění, škola, vzdělávání, žák

Annotation

The bachelor's thesis focuses on the issue of education of people with socio-economic disadvantage in the period of distance teaching at the 1st grade of primary school. The aim of this work was to identify the effect on education of the socio-economic disadvantage of first-grade pupils at the time of distance learning. The work is divided into two parts, theoretical and practical.

In the theoretical part, this work deals with the general delineation of the concept of social disadvantage, the influence of family and schools as agents in the educational process. Attention is also paid to distance education, its possibilities, advantages and disadvantages, and not least to the recommendations on distance education issued by the Ministry of Education, Youth and Sports, which target, among others, pupils with different cultural environments or other living conditions.

For the practical part, qualitative research was chosen, led by a method of semi-structured conversation with class teachers, legal representatives and pupils at the 1st grade of primary school, which deals mainly with the experience and possibilities of education in the period of distance teaching. The aim of the research is to map out the obstacles and shortcomings faced by the respondents interviewed, as they were an important part of the process of educating pupils with socio-economic disadvantages.

Keywords

Distance learning, family, social disadvantage, school, education, pupil

OBSAH

ÚVOD	10
TEORETICKÁ ČÁST	12
1 VÝCHOVNĚ VZDĚLÁVACÍ PROCES	12
1.1 Rodina jako činitel ve výchovně vzdělávacím procesu.....	13
1.2 Škola jako činitel ve výchovně vzdělávacím procesu	15
2 VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ ZE SOCIÁLNĚ ZNEVÝHODNĚNÉHO PROSTŘEDÍ	17
2.1 Podpora žáků se sociálním znevýhodněním.....	19
3 DISTANČNÍ VZDĚLÁVÁNÍ	22
3.1 Předchůdci distančního vzdělávání	22
3.2 Doporučení k distanční výuce	23
3.3 Doporučení pro distanční výuku žáků na 1. stupni základních škol	24
3.4 Formy distančního vzdělávání	25
3.4.1 Online výuka	25
3.4.2 Off-line výuka	27
3.5 Výhody a nevýhody distančního vzdělávání.....	27
3.6 Platformy využívané v době distančního vzdělávání na 1. stupni základních škol	28
3.6.1 Výběr komunikační platformy	29
3.7 Podpora žáků se sociálním znevýhodněním v období distančního vzdělávání ...	29
3.8 Dopad distančního vzdělávání na žáky se sociálním znevýhodněním	32
4 SHRUTÍ TEORETICKÉ ČÁSTI	34
PRAKTICKÁ ČÁST	35
5 ÚVOD DO VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ	35
5.1 Cíle výzkumu	35
5.2 Metodologie výzkumu.....	36
5.3 Výzkumný vzorek a charakteristika	37
5.4 Etické aspekty výzkumu.....	38
5.5 Cíle výzkumu	39
5.6 Třídní Učitelé	40

SHRnutí DÍLČÍCH CÍLŮ – TRÍDNÍ UČITELÉ.....	44
5.7 Zákonní zástupci	45
SHRnutí DÍLČÍCH CÍLŮ – ZÁKONNÍ ZÁSTUPCI.....	49
5.8 Žáci prvního stupně základní školy.....	49
SHRnutí DÍLČÍCH CÍLŮ – ŽÁCI.....	53
6 SHRnutí VÝLEDKŮ VÝZKUMU.....	54
7 DOPORUČENÍ PRO PRAXI	57
ZÁVĚR.....	58
SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ	59
SEZNAM ZKRATEK.....	64
SEZNAM PŘÍLOH	65

ÚVOD

„Měli bychom mít právo na vzdělání podle svých kompetencí a potřeb.“

Sukavich Rangsitpol

Právo na vzdělání je jedno ze základních práv, které je v českém právním řádu zakotveno v článku 33 Listiny základních práv a svobod (Ústavní zákon č. 2/1993 Sb. ve znění ústavního zákona č. 162/1998 Sb. a ústavního zákona č. 295/2021 Sb.). Sociální znevýhodnění je podle organizace Člověk v tísni situace, kdy je potřeba k dosažení vzdělání podpora druhých a také odpovídající zázemí. Děti a žáků se sociálním znevýhodněním není ve školách České republiky vůbec málo, přesto problematika vzdělávání žáků s tímto znevýhodněním dosud bývá často opomíjena (Němec a kol., 2019). V důsledku Covid – 19 bylo školám nařízeno distanční vzdělávání, kde podle metodického doporučení Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy mají školy povinnost vzdělávat všechny žáky, kterým je omezena osobní přítomnost ve škole. Jak uvedla Česká odborná společnost pro inkluzivní vzdělávání, desetitisíce dětí zůstaly napříč republikou bez možnosti připojit se k online výuce a také bez kontaktu se spolužáky a kamarády. Přejít na distanční výuku a nutnost využívat ke komunikaci se školou zejména technologie ještě více prohloubily některé již existující nerovnosti ve vzdělávání, a to zejména ty, které vyplývají ze socioekonomického statusu rodiny.

Cílem bakalářské práce je zmapovat a popsat, jakou podporu a podmínky měli žáci se socioekonomickým znevýhodněním na prvním stupni základních škol v době distančního vzdělávání na běžné základní škole.

Práci autorka bakalářské práce rozdělila na dvě části – teoretickou a výzkumnou.

Teoretická část je zaměřena na terminologii vzdělávání, a to především na vliv rodiny a školy v oblasti vzdělávání. Jedna z kapitol bakalářské práce je věnována distanční výuce, výhodám a nevýhodám různých forem distančního vzdělávání a v neposlední řadě nejčastěji využívaným platformám na 1. stupni základních škol. V následující kapitole teoretické části se autorka zabývá dopady distančního vzdělávání v souvislosti se sociálním znevýhodněním. Teoretická část je zakončena shrnutím jednotlivých oblastí. Ve výzkumném šetření využívá autorka metodu polo-strukturovaných dotazníků, které byly vedeny s učiteli i žáky na 1. stupni základní školy a jejich zákonnými zástupci. Jednotlivé části výzkumu cílí na nejčastější

problémy, které způsobovala distanční výuka u žáků se sociálním znevýhodněním z pohledu všech respondentů. Výsledky výzkumného šetření na konci praktické části jsou shrnuty a porovnány se zprávou České školní inspekce, která zmapovala vzdělávání na dálku u základních a středních škol v době distančního vzdělávání.

Autorka bakalářské práci si zvolila dané téma s ohledem na své profesní zkušenosti, jelikož působí několik let na základní škole a považuje ji za nejdůležitější instituci v životě dítěte, hned po rodině. Autorka této práce se vždy zajímala o rozdíly a nerovnosti ve společnosti. Tyto rozdíly se projevují i u dětí ve školním prostředí, a proto se v budoucnu autorka hodlá zabývat cílovou skupinou rodin se sociálním znevýhodněním a vyloučením, což jí významně ovlivnilo ve výběru tématu bakalářské práce.

TEORETICKÁ ČÁST

1 VÝCHOVNĚ VZDĚLÁVACÍ PROCES

Výchova a vzdělávání jsou procesy, které se „*postupně staly zvláštním druhem společenské činnosti, zaměřené především na společensky žádoucí formování dětí a mládeže. Výchova je obvykle vymezována jako záměrné a cílevědomé působení na osobnost člověka s cílem dosáhnout pozitivních změn v jejím vývoji. Vzdělávání lze charakterizovat jako záměrné osvojování vědomostí, dovedností a návyků, těsně spjaté s rozvojem poznávacích, citových a volních procesů, směřující k společensky žádoucímu chování a jednání člověka.*“ (Šimoník 2005, s. 40-41).

Výchovná funkce je podle Rubišové (1991) základem socializace, jejíž podstatou je přenos kulturních hodnot a vzorců z generace na generaci. Výchovné procesy jsou zaměřeny zejména na formování vlastností, charakteru, citů, které se v samém důsledku projevují v chování a jednání jedince. Především by měla být ve škole podporována funkce výchovná a následně další disciplíny, např. lingvistické, historické a přírodovědné. Obecně lze říci, že výchovná funkce je chápána jako prvek kultivace osobnosti.

Vzdělávací funkce je popisována jako proces, ve kterém získává jedinec vědomosti, znalosti, ale zejména možnost jejich použití. Podstatným prvkem v otázce vzdělávání je také sebevzdělání a formy sebereflexe. I vzdělání je stejně jako výchova prostředkem ke kultivaci člověka a zároveň slouží člověku k poznání, činnosti a také k přetváření okolí (Rabušicová, 1991).

Procesy výchovy a vzdělávání se zaměřují na shodné objekty (jedince, velké sociální skupiny či specifické sociální skupiny), na které je působení směřováno. Těmito objekty jsou ve výchově především děti a mládež, zatímco vzdělávání se stále více stává celoživotním, jelikož překračuje jakékoli věkové hranice. I při značném přesahu nejsou subjekty výchovy a vzdělávání identické, jelikož „*matka, rodiče, rodina jsou subjekty jak výchovy, tak vzdělávání, avšak daleko výraznější je jejich funkce výchovná. Naopak v případě školy dominuje vzdělávací funkce nad výchovnou. Subjekty vzdělávání jsou formalizovanější, institucionalizovanější, jsou více součástí formálního vzdělávacího systému.*“ (Šubrt a kol., 2014, s. 173).

Tyto dvě oblasti působení společnosti jsou dva rozsáhlé a strukturované procesy se vzájemnými vazbami a průniky. Oblastí výchovnou se rozumí záměrné, soustavné a

cílevědomé působení na jedince a na sociální skupiny podle řady znaků, od celku společnosti přes malé skupiny, jako je rodina, až po jedince, jako je matka. Formálním působením je pak škola, organizace či volnočasová zařízení (Šubrt a kol., 2014).

Výchovně vzdělávací proces odhaluje aktivity a interakce mezi žákem a učitelem, jež směřují k osvojení dovedností a vědomostí žáka. Tento proces také ovlivňuje a formuje zejména osobnostní stránku žáka, a to je důvod, proč se v názvu objevuje slovo výchova. Osvojování dovedností a vědomostí společně s formováním osobnostních vlastností jedince není jednorázový akt, ale probíhá v čase, což je důvodem zainterесování slova proces (Maňák, 2003).

Výchovu a vzdělání lze vzhledem k různým faktorům, které na jedince působí dělit na exogenní (vnější) či endogenní (vnitřní). Mezi exogenní faktory můžeme zařadit okolí člověka neboli prostor, ve kterém se pohybuje od narození a kterým je neprodleně ovlivňován (rodina, přátelé, škola atd.). Mezi endogenní činitele řadíme biologické dispozice (dědičnost). Všechny tyto vnější i vnitřní faktory způsobují změny člověka, které se pojí s historickým vývojem společnosti a působením osobností, jež se těmito výchovnými faktory zabývají. Díky tomu vznikají různé pohledy na úlohu výchovy (Vorlíček, 2000).

Veškeré výchovné a vzdělávací procesy se v posledních deseti letech odehrávají v proměněném prostředí. Díky zavádění a využívání počítačů ve všech oblastech lidské činnosti a života se mění i gramotná kultura společnosti ve společnost informační. V současné době je na všech stupních vzdělávacího procesu generace žáků/studentů, která se narodila do světa internetu a počítačů, zatímco předchozí generace do světa internetu a počítačů vstupovaly (Šubrt a kol., 2014).

Jedním z cílů výchovně vzdělávacího procesu žáka je pojetí, čeho chceme procesem vzdělávání dosáhnout a jaké znalosti a dovednosti by měl žák po absolvování povinné školní docházky mít, ale také z jakého prostředí jedinec pochází (Kraus, 2005).

1.1 RODINA JAKO ČINITEL VE VÝCHOVNĚ VZDĚLÁVACÍM PROCESU

Úloha rodiny, jakožto malé sociální skupiny, spočívá hlavně v socializaci jedince ve společnosti. Rodina utváří uzavřený a intimní prostor pro jedince (členy rodiny), ve kterém se tyto členové chovají podle svých tradic, zvyků a pravidel. „*Rodina představuje skupinu osob*

přímo spjatých příbuzenskými vztahy, jejíž dospělí členové jsou odpovědní za výchovu dětí.“
(Giddens, 2013, str. 156).

Dvořáček (2004) uvádí, že rodiče a nejbližší okolí dítěte jsou primárními vychovateli dítěte a mají nejen vliv, ale i odpovědnost za jeho vývoj a základy vzdělání. Po příchodu do školního prostředí se poměrně velká část této povinnosti převádí na školu, konkrétně na třídního učitele. Spolupráce rodiny a školy je tedy zcela klíčová pro harmonický rozvoj dítěte. Zahájením školní docházky totiž dítě přichází o své výlučné postavení, které mělo do té doby v rodině.

Základní funkce rodiny:

1. Funkce biologická zahrnuje podmínky pro biologický vývoj všech členů rodiny, zejména sexuální vztahy mezi mužem a ženou a biologickou reprodukci rodiny.
2. Funkce ekonomická ve smyslu materiálního zabezpečení jejích členů i ve smyslu společné hospodářské činnosti rodiny.
3. Funkce výchovná nabývá u současné rodiny největšího významu, jeví se nenahraditelná (Dvořáček, 2004).

Nejen škola, ale především rodina hraje velmi významnou roli v oblasti vzdělávání svých dětí. Obě tyto instituce mají komplementární role. Často mají tyto dvě instituce odlišné priority, požadavky a očekávání ve vztahu k dětem, společné však mají jedno – zajistit optimální vývoj dětí (Rabušicová, 2004).

Dle Šed'ové (2009) škola převzala v průběhu historického vývoje zodpovědnost za vzdělávání a socializaci dítěte, i když se rodiče snaží nad školním životem dítěte udržet kontrolu. Právě rodina zčásti záměrně a promyšleně a zčásti zcela neuvědomovaně ovlivňuje do značné míry školní úspěšnost dítěte.

Faktory, které mají vliv na vzdělání dítěte, jsou: stabilita rodiny, ve které dítě vyrůstá, úplnost rodiny, ale i podpora členů širší rodiny. Nelze také opomenout finanční zabezpečení, kdy nedostatek financí může vést k zanedbávání školní docházky a tím k snížení školní úspěšnosti dítěte (Kuchařová, 2019).

Situaci dětem znesnadňuje také opakované stěhování rodiny, které vede k časté změně školy, kterou dítě navštěvuje a s tím spojené přivyknání novým podmínkám a novému školnímu

kolektivu. Vliv na školní úspěšnost může mít také etnické prostředí, ze kterého dítě pochází a lokalita, ve které žije. Nejhorší postavení mají vyloučené lokality, ve kterých se u obyvatel kumulují problémy jako nezaměstnanost, nedostatečné finanční zabezpečení rodin a exekuce (Šedřová, 2009).

Efektivní spolupráce mezi rodinou, školou a dalšími organizacemi je předpokladem pro školní úspěšnost dětí (Kuchařová, 2019).

1.2 ŠKOLA JAKO ČINITELE VE VÝCHOVNĚ VZDĚLÁVACÍM PROCESU

„Hlavním úkolem škol je vychovávat a vzdělávat děti a mládež, podporovat zachování generační kontinuity, posilovat stabilitu, soudržnost a udržitelný rozvoj společnosti a umožnit začlenění nastupujících generací do života občanského a pracovního.“ (Průcha, 2009, s. 319).

Škola jako instituce se vyvíjí s růstem požadavků na přípravu dětí pro jejich budoucí život. Skupina odborníků vytvořila soubor ustálených činností, které směřují k danému cíli, jímž je vychovaný, vzdělaný a na výkon budoucího povolání připravený jedinec. Právě škola získala rozhodující postavení na výchovu a zejména vzdělávání dětí. Odmítání a porušování školní docházky je navíc klasifikováno jako trestný čin ohrožování mravní výchovy dětí a mládeže (Pol, 2006).

Povinná školní docházka je zákonná povinnost dětí navštěvovat v určitém věkovém rozmezí školu. V současné době se povinná školní docházka vztahuje na státní občany České republiky, dále na občany jiného členského státu Evropské unie a jejich rodinné příslušníky, kteří na základě zvláštního pobytového povolení pobývají na území České republiky déle než 90 dnů, a dále na cizince ze třetích zemí, kteří jsou oprávněni pobývat na území České republiky po dobu delší než 90 dnů a na účastníky řízení o udělení mezinárodní ochrany (Zákon 561/2004 Sb., §36, odst. 2).

Vzdělávání je založeno na zásadách:

- rovného přístupu každého státního občana České republiky nebo jiného členského státu Evropské unie ke vzdělávání bez jakékoli diskriminace z důvodu rasy, barvy pleti, pohlaví, jazyka, víry a náboženství, národnosti, etnického nebo sociálního původu, majetku, rodu a zdravotního stavu nebo jiného postavení občana,

- zohledňování vzdělávacích potřeb jednotlivce,
- vzájemné úcty, respektu, názorové snášenlivosti, solidarity a důstojnosti všech účastníků vzdělávání,
- bezplatného základního a středního vzdělávání státních občanů České republiky nebo jiného členského státu Evropské unie ve školách, které zřizuje stát, kraj, obec nebo svazek obcí,
- svobodného šíření poznatků, které vyplývají z výsledků soudobého stavu poznání světa a jsou v souladu s obecnými cíli vzdělávání,
- zdokonalování procesu vzdělávání na základě výsledků dosažených ve vědě, výzkumu a vývoji a co nejširšího uplatňování účinných moderních pedagogických přístupů a metod,
- hodnocení výsledků vzdělávání vzhledem k dosahování cílů vzdělávání stanovených tímto zákonem a vzdělávacími programy,
- možnosti každého vzdělávat se po dobu celého života při vědomí spoluodpovědnosti za své vzdělávání (tamtéž).

„Škola je společenská instituce, jejíž tradiční funkcí je poskytovat vzdělávání žákům příslušných věkových skupin v organizovaných formách podle určitých vzdělávacích programů.“ (Průcha a kol., 2008, s. 322).

Škola jako jeden z pilířů společnosti se podílí na kultivaci osobnosti žáků, formování jejich hodnot, postojů a chování ve specificky organizovaném a vybaveném prostředí, ve vymezeném čase a prostoru. Škola je místem socializace žáků, podporuje jejich osobnostní a sociální rozvoj a připravuje je na osobní, pracovní i občanský život (Pol, 2006).

Učitel má ve vzdělávání klíčové postavení, poskytuje vědomosti a předávání znalostí žákům, pro něž je autoritou a příkladem vyžadujícím kázeň a disciplínu. Jeho učební postupy jsou v souladu s rámcovými vzdělávacími programy, z kterých si každá škola připravuje své školní vzdělávací programy a které jsou pro učitele závazné. Osobnost učitele hraje významnou roli ve školním prostředí a ve vzájemných vztazích, je do jisté míry prostředníkem mezi dětmi, žáky a normami, hodnotami, které určují vzorce chování jedinců. Učitel musí vykazovat emocionální stabilitu, být empatický, respektovat druhé a být především odborníkem v dané oblasti. V rámci svého působení by měl dokázat navodit uvolněnou atmosféru a vytvářet vztah efektivního partnerství (Sandanyová, 2018).

2 VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ ZE SOCIÁLNĚ ZNEVÝHODNĚNÉHO PROSTŘEDÍ

V České republice již několik let představuje sociální znevýhodnění ve vzdělávacím systému značně obtížně diagnostikovaný jev. Současná legislativa v českém školství neposkytuje prakticky žádná vodítka k identifikaci žáků, jejichž speciální vzdělávací potřeby vychází z odlišného sociálního zázemí. Ve Školském zákoně (zákon č. 561/2004 Sb., ve znění pozdějších novelizací, §16) je pouze konstatováno, že školy a školská zařízení by měly poskytovat podpurná opatření odpovídajícím kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám dítěte, žáka nebo studenta (Němec a Philippová, 2021).

Sociální znevýhodnění je pojmem, který zastřešuje nepříznivé okolnosti vzdělávání žáka a může souviset s kulturním a sociálním prostředím, ve kterém dítě vyrůstá, se socioekonomickým statutem zákonných zástupců, ale i s odlišným mateřským jazykem a řadou dalších jevů. Za žáky se sociálním znevýhodněním jsou považováni ti, jejichž prospěch a další okolnosti školní docházky nepříznivě ovlivňuje rodina a sociální prostředí (Seifert a kol., 2019).

Sociální znevýhodnění se ne vždy projevuje dysfunkcí organismu. Objektivně měřitelné symptomy se pojí spíše s jinými typy poruch či onemocnění. Sociální znevýhodnění se projevuje širokou škálou projevů kulturního, ekonomického, fyzického, sociálního nebo psychického charakteru (Jucovičová, 2009).

„Sociální znevýhodnění nemusí mít dlouhou dobu zřetelné projevy a být včas rozpoznáno, a proto ani žák nebo rodina si svou situaci nemusí připouštět.“ (Lábusová in Felcmanová, 2015, s. 14–18) uvádí jako nejčastější projevy sociálního znevýhodnění:

- dysfunkční rodinu a psychické strádání
- kulturní rozdíly a odlišný mateřský jazyk
- rodinu, která nepodporuje dítě ve vzdělávání
- vyloučení z důvodu odlišností od většiny
- umístění dítěte mimo rodinu

„Sociální znevýhodnění je velmi široká kategorie, která je jak v teorii, tak v praxi definována vždy trochu jinak, podle zájmů, zkušeností a cíle toho, kdo termín definuje.“ (Felcmanová a kol., 2015 str. 8.).

Snahou upřesnit pojem nebo skupinu žáků se sociálním znevýhodněním uvádějí dostupné studie, že mezi tyto žáky lze řadit zejména:

- žáky z neúplných rodin, jejichž rodiče z časových a jiných objektivních důvodů nemohou věnovat dostatek pozornosti školní přípravě dítěte,
- žáky z rodin, ve kterých rodiče nejeví o vzdělávání dítěte přiměřený zájem, ať už proto, že řeší jiné životní priority, nebo proto, že nevědí, jak dítě podpořit,
- žáky v pěstounské péči nebo v ústavní výchově, jejichž školní výkon může být ovlivněn psychickými dopady způsobenými selháním původní rodiny,
- žáky s nedostatečnou znalostí vyučovacího jazyka, z rodin cizinců, ale i z rodin komunikujících specifickými varietami češtiny,
- žáky z odlišného kulturního prostředí, ve kterém minoritní kultura rodiny může kolidovat s majoritní kulturou školy,
- žáky, jejichž psychika a školní výkon jsou ovlivněny dysfunkčními vztahy v rodině,
- žáky z rodin, ve kterých úroveň chudoby negativně ovlivňuje školní vzdělávání žáka, například zvýšenými absencemi na akcích školy, nedostatky ve školním stravování atp,
- žáky ze sociálně vyloučených lokalit, u kterých obvykle dochází ke kumulaci negativních dopadů chudoby, nedostatečné podpory rodiny, absence studijních vzorů (Němec a kol., 2014).

Samotný pojem sociální znevýhodnění se ve školském zákoně již neobjevuje. Byl obsažen ve vyhlášce č. 73/2005 Sb. (o vzdělávání dětí, žáků a studentů se SVP a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných). V nové vyhlášce (č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se SVP a žáků nadaných), která výše uvedenou nahradila, se však tento pojem již nevyskytuje. V aktuálním znění vyhlášky, je problematika sociálního znevýhodnění rozepsána tak, že se jedná o žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu odlišných kulturních a životních podmínek, nebo také s odlišným kulturním prostředím a jinými životními podmínkami (MŠMT, [online] 2017).

Školský zákon začleňuje žáky se sociálním znevýhodněním mezi osoby se speciálními vzdělávacími potřebami, dále jen SVP. V§16 tohoto zákona je sociální znevýhodnění vymezeno takto:

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

„Vzdělávání pro žáky ze sociálně znevýhodněného prostředí je nejcennější, jsou-li žáci vzdělávání společně s hlavním proudem – tzn. s majoritní populací. Tedy ve skupině, z níž se mohou obohacovat, ale současně mohou obohacovat i druhé.“ (Němec a Vojtová, 2009, str. 50).

2.1 PODPORA ŽÁKŮ SE SOCIÁLNÍM ZNEVÝHODNĚNÍM

Nejen školská legislativa, ale i systém podpory žáků se speciálními vzdělávacími potřebami se mnohdy snaží úspěšně reflektovat potřeby žáků se zdravotním postižením. Učitelé se zdokonalují v práci s žáky s poruchami pozornosti nebo poruchami autistického spektra. Také schopnost zohledňovat potřeby žáků s dyslexií či dysgrafií už patří mezi základní kompetence učitelů na prvním stupni základních škol. Podpora školy a učitelů však selhává ve specifických potřebách žáků, kteří pocházejí z neúplných rodin, dětí zatížených konfliktními rodinnými vztahy nebo žáků vyrůstajících v pěstounské péči prarodičů nebo s rodiči samoživiteli. Další opomenutou skupinou pak mohou být děti ze sociálně vyloučených lokalit nebo děti s odlišným mateřským jazykem (Němec a kol., 2019).

Žáci se sociálním znevýhodněním, na rozdíl od žáků se zdravotním postižením, získávají nadstandardní podporu ve vzdělávání jen málokdy. Současný systém je nastaven tak, že jakákoli výraznější podpora, například nezbytná pomoc asistenta pedagoga nebo nezpлатněné zajištění podpůrných pomůcek, je podmíněna doporučením od školského poradenského zařízení (MŠMT, [online] 2022).

Počty žáků se sociálním znevýhodněním nejsou přesně zachyceny v žádné existující statistice, nicméně nedávné studie na základě kombinace různých výpočtů odhadovaly tisíce

těchto žáků ve školách v České republice, čímž je možné v kategorii sociálního znevýhodnění identifikovat přibližně každého sedmého žáka základní školy (Kolektiv autorů, 2015).

Data ministerstva školství ovšem ukazují, že jen menší počet žáků se sociálním znevýhodněním projde vyšetřením v pedagogicko-psychologické poradně tak, aby jim na základě jejich znevýhodnění byla nějaká významnější podpůrná opatření doporučena. Řadu těchto žáků jejich zákonní zástupci na vyšetření v poradně vůbec neobjednají anebo je objednají, ale v daném termínu na vyšetření nedorazí. Důvodů je mnoho, například větší dojezdová vzdálenost a horší dopravní dostupnost do poradny, menší kompetence rodičů pro jednání s úřady. Také se ukazuje, že i když žák se sociálním znevýhodněním do pedagogicko-psychologické poradny na vyšetření dorazí, poradna nemá v podstatě žádné nástroje, na základě kterých by mohla žákovo sociální znevýhodnění identifikovat (MŠMT, [online] 2022).

Dle zkušeností z praxe a poznatků současné odborné literatury lze školám a pedagogickým pracovníkům v oblasti vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků doporučit následující:

- Využít všechny dostupné možnosti pro zlepšení spolupráce s rodiči žáků a podporovat zapojení rodiny do vzdělávání žáků. K tomuto lze využít například pozice školních asistentů nebo asistentů pedagoga.
- Usilovat o minimalizaci absencí sociálně znevýhodněných žáků ve výuce. I zde mohou významnou roli sehrát pedagogičtí asistenti, kteří mají možnost v situaci, kdy se žák nedostaví do školy, okamžitě kontaktovat rodinu, zjistit důvod absence, vysvětlit rodičům žáka nutnost omlouvání, zprostředkovat učivo za zameškané hodiny atd.
- Rozvíjet atmosféru školy tak, aby bylo jak ve školních dokumentech, tak i samotném školním prostředí patrné, že škola je otevřena principům inkluze, že podporuje toleranci a vzájemný respekt mezi žáky, učiteli i rodiči.
- Vytvářet mechanismy vzájemné žakovské podpory, ve kterých starší žáci školy pomáhají s mimoškolní přípravou mladších žáků, eventuálně v rámci vrstevnické podpory mohou studijně úspěšnější žáci pomáhat svým méně úspěšným spolužákům ze stejného ročníku.
- Podporovat řešení základních potřeb žáků – například ve spolupráci s neziskovými organizacemi zajistit dotace na školní stravování žákům, jejichž rodiče mají s placením školních obědů dlouhodobé problémy. Tato iniciativa vychází z vědomí toho, že žáci musí mít nejprve zajištěné své základní životní potřeby, a teprve poté se mohou v dostatečném rozsahu soustředit na výuku.

- Rozvíjet personální kapacity školy, a to jak kvantitativně, tak i kvalitativně. Usilovat o navýšení počtu asistentů pedagoga, eventuálně školních asistentů, rozvíjet kapacitu školního poradenského pracoviště tak, aby zahrnovalo i služby školního psychologa a školního speciálního pedagoga.
- Usilovat o intenzivní spolupráci s dostupnými zařízeními poradenských služeb – pedagogicko - psychologickými poradnami (PPP) a středisky výchovné péče (SVP). Ve spolupráci s těmito organizacemi se soustředit nejen na řešení vzdělávacích potřeb žáků, ale i na prevenci v oblasti školního neúspěchu.
- Nastavit intenzivní spolupráci se sociálními službami dostupnými v dané lokalitě. Škola by měla mít přehled o tom, které neziskové nebo jiné instituce v lokalitě zajišťují pro rodiny znevýhodněných žáků sociální poradenství a sociální služby.
- Spolupracovat s dalšími školami v regionu, a to zejména za účelem usnadnění přestupu žáků mezi jednotlivými typy škol. Potřebná je proto spolupráce s mateřskými školami, díky které lze podpořit přechod dětí do prvního ročníku základního vzdělávání (Němec a kol., 2019, s. 18-19).

Za podnětné lze považovat uvedené zahraniční příklady dobré praxe. Tím může být například nadstandardní externí poradenská podpora, která doložila ve studii ze škol s vyšším počtem sociálně znevýhodněných žáků na Kypru, že navýšení počtu poradenských pracovníků, kteří mohou zajišťovat další expertní názor, může přímo ve školách podpořit celkovou efektivitu vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním (Charalambous a kol., 2018).

Dalším příkladem jsou systémy vzájemné žakovské podpory, kde autoři výzkumu, který mapuje vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků v britském Birminghamu, mimo jiné doporučují, aby školy v čase oběda nabízely podporu zajišťovanou staršími žáky závěrečných ročníků, ke kterým by si mladší žáci mohli přijít vypracovat domácí úkoly (Collins a kol., 2015).

3 DISTANČNÍ VZDĚLÁVÁNÍ

Pandemie COVID-19 přiměla Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, základní a střední školy i pedagogy realizovat výuku způsobem, který školy doposud nevyužívaly. Žáci a studenti se vzdělávali formou distančního vzdělávání, nejprve dobrovolně a od září 2020 povinně. K těmto žákům patřili i žáci se speciálními vzdělávacími potřebami (Dlouhá a kol., 2022).

V odborném časopise pro učitele základních škol Komenský se uvádí, že *„jednou z nejvíce zasažených skupin se v této době stali žáci se sociálním znevýhodněním, kteří se v distanční výuce potýkali v počátcích hlavně s nedostatkem technického vybavení, dlouhodobě pak především s absencí vhodného prostředí a v neposlední řadě i s chybějící podporou ze strany rodičů.“* (Němec, 2021, s. 27).

V knize Distanční vzdělávání a eLearning se uvádí, že *„Distanční vzdělávání je multimediální forma řízeného samostatného studia, které je koordinováno vzdělávací institucí a v němž jsou vyučující, resp. konzultanti (tutoři) v průběhu vzdělávání trvale nebo převážně fyzicky odděleni od vzdělávaných.“* (Zlámalová, 2008, s. 17).

Distanční vzdělávání je tedy vzdělávání probíhající bez osobní přítomnosti pedagogů a studentů ve škole a výuka není realizována v učebnách. *„Zákonem č. 349/2020 Sb., s účinností ode dne 25. 8. 2020, bylo do školského zákona vloženo ustanovení § 184 a, které stanovuje podmínky a pravidla pro přechod na distanční vzdělávání a zároveň určuje povinnost dětí, žáků a studentů vzdělávat se tímto způsobem.“*

3.1 PŘEDCHŮDCI DISTANČNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ

Počátek distančního vzdělávání sahá do poloviny 19. století. Nejednalo se o distanční výuku, která měla mnoho podob a možností jako dnes, ale spíše probíhala formou individuální, korespondenční výuky. Při této formě výuky byli studenti málo, respektive téměř vůbec závislí na učiteli. Za průkopníka v distančním vzdělávání lze považovat Izaaca Pitmana, který tímto způsobem vyučoval anglický jazyk a těsnopis (stenografii). Tato forma výuky se poté začala šířit do celého světa. Po první světové válce byla velká potřeba restrukturalizace hospodářství, k čemuž byl potřebný technický vzestup pramenící ze zkušeností a vědomostí zdatných lidí,

kteří se na něm měli podílet. Důrazné požadavky na zvýšení úrovně vzdělávání zajistily, že se takových absolventů generovala spousta (Dvořáková, 1999).

První vzdělávací programy vznikaly ve 20. – 30. letech společně s rozvojem rozhlasového vysílání a kinematografie. Rozvoj technologií otevřel zcela nové možnosti v telekomunikaci, která měla velký vliv na vzdělávání. V roce 1962 vznikla první distanční univerzita ve Velké Británii s názvem Open University. Open University je v dnešní době největší světovou distanční univerzitou. S modernizací stávajících technologií a nástupem nových se v 80. – 90. letech stalo distanční vzdělávání středem zájmu a v současnosti je velmi důležitou formou vzdělávání, jelikož se osvědčila v průběhu pandemie a má své pokračovatele i po ní (Zlámalová, 2008).

Velmi dynamický byl dle Průchy vývoj od druhé poloviny 20. století, kdy se začaly užívat satelity v telekomunikaci a následně vznikl internet, který se během několika málo let stal nepostradatelným nástrojem zdaleka nejen ve školství. Velmi rychlý vývoj v oblasti výpočetní techniky nám tak dnes dává nepřehledné množství možností (Průcha a Míka, 2000).

3.2 DOPORUČENÍ K DISTANČNÍ VÝUCE

Od března roku 2020 se Česká republika potýkala s nestandardní situací vzniklou v souvislosti s pandemií COVID-19. Tato situace se zásadně dotkla vzdělávání v souvislosti s uzavřením škol na základě usnesení vlády ze dne 12. 3. 2020, ve kterém byla zakázána přítomnost žáků ve všech školách, s výjimkou mateřských škol. Toto opatření vedlo k zahájení distanční výuky na většině škol (ČŠI, [online] 2020).

MŠMT připravilo soubor s doporučenými postupy pro školy v období vzdělávání na dálku.

Za nejdůležitější doporučení lze považovat:

- Nepřeceňovat ani nepodceňovat možnosti rodičů a dětí/žáků/studentů při vzdělávání na dálku, snažit se zjistit, jaká je realita, řídit se fakty a usilovat o častou zpětnou vazbu od účastníků a sami ji hojně poskytovat.

- Nepřeceňovat samostatnost u dětí, zejména u mladších žáků, a to zvláště ve vztahu k nové látce a samostudiu.

- Respektovat v přiměřené míře potřebu časové flexibility v rodinách.

- Diferenciovat obtížnosti úkolů.
- Formulovat jasně a konkrétně zadání, ověřit si, že děti/žáci/studenti vědí, co se od nich očekává.
- Stanovovat reálné termíny plnění úkolů.
- Rozvíjet u dětí/žáků/studentů dovednost plánovat si práci.
- Při komunikaci se snažit o srozumitelná a jednoznačná zadání a pokyny.
- Zajímat se o to, jak jde žákům učení, co jim případně nejde, jestli komunikují s ostatními spolužáky.
- Snažit se, aby vzdělávání i za těchto podmínek bylo takové, aby žáci měli chuť se učit a v učení pokračovat (MŠMT, [online] 2020).

3.3 DOPORUČENÍ PRO DISTANČNÍ VÝUKU ŽÁKŮ NA 1. STUPNI ZÁKLADNÍCH ŠKOL

Distanční vzdělávání na 1. stupni základních škol bylo v tomto období nejnáročnější, neboť žáci 1. stupně ještě nejsou dostatečně samostatní a nedokáží plně převzít odpovědnost za své vzdělání. I zde MŠMT vydalo doporučení k distančnímu vzdělávání.

Za nejdůležitější doporučení pro 1. stupeň lze považovat:

- Čím mladší děti nebo žáci jsou, tím více potřebují přímý kontakt s učitelem.
- Je důležité udržovat s žáky každodenní kontakt a pravidelně žáky povzbuzovat a poskytovat formativní zpětnou vazbu.
- Online výuka by měla vhodně kombinovat synchronní a asynchronní aktivity a být doplňována prvky off-line výuky jako je praktická kreativní činnost.
- Online výuka by neměla probíhat ve stejném rozsahu jako je obvyklý rozvrh při prezenční výuce.
- Synchronní výuka na 1. stupni by neměla trvat déle než 1 hodinu.

- Všichni žáci by měli umět zacházet s komunikační platformou dané školy, pokud má škola informační systém, žáci by měli znát svá hesla k účtům a ovládat základní funkce (MŠMT, [online] 2020).

3.4 FORMY DISTANČNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ

Pandemie Covid-19 donutila i základní školy přejít z prezenčního způsobu vzdělávání na distanční. Distanční vzdělávání se realizuje v různých formách.

„Distanční forma nevyžaduje fyzicky přítomného vyučujícího a vyučovaného na jednom místě, výuka probíhá přenosem informací pomocí vybraných medií.“ (Černý a kol., 2015, s. 34).

Podle Zlámalové (2002) je forma distančního vzdělávání studiem založeným na samostatnosti, podporované speciálně zpracovanými studijními oporami, tedy do jisté míry opakem prezenčního studia. Vzdělávací proces distančního studia využívá v maximální možné míře multimediálních prostředků a informačních technologií. Od vzdělávací instituce, která jejich studium řídí a podporuje, jsou studující převážně nebo zcela odděleni.

3.4.1 ONLINE VÝUKA

Pojmem online výuka je obecně označován takový způsob vzdělávání na dálku, který probíhá zpravidla prostřednictvím internetu a je podporován nejrůznějšími digitálními technologiemi a softwarovými nástroji. Rozlišujeme synchronní a asynchronní on-line výuku (MŠMT, [online] 2020).

Jako online výuka je vnímaná každá aktivita, kterou učitel směrem k žákům provede prostřednictvím internetu (Zlámalová, 2008).

Online výuku můžeme dále dělit na synchronní a asynchronní.

SYNCHRONNÍ VÝUKA

Při synchronní výuce je učitel propojen s žáky zpravidla prostřednictvím nějaké komunikační platformy v reálném (stejném) čase. Skupina ve stejný čas na stejném virtuálním místě pracuje na stejném/podobném úkolu (MŠMT, [online] 2020).

Při synchronní výuce je nezbytné neustálé připojení k síti, přičemž v daný okamžik probíhá komunikace žáka s učitelem v reálném čase a je nezbytné, aby ve stejný čas byli žáci i učitelé přítomni v daném virtuálním prostředí. V praxi pak žáci s učitelem chatují, virtuálně telefonují či komunikují prostřednictvím videokonference. Za nejznámější způsoby synchronní výuky jsou v dnešní době považovány audio a videokonference. Tvorbu konference pro internetové telefonování dokáže zajistit např. program Skype, Microsoft Teams, Zoom a další (Kopecký, 2006).

Pravděpodobně nejvyužívanější komunikační platformou se stala aplikace Microsoft Teams. Aplikace je zdarma pro školy a nabízí možnost hovorů, audia i sdílení obrazovky, je zde možné zakládat skupiny, chatovat či vkládat do souborů sdílené dokumenty apod. (Pavlas, [online] 2020).

ASYNCHRONNÍ VÝUKA

Při asynchronní výuce děti/žáci/studenti pracují v jimi zvoleném čase vlastním tempem na jim zadaných úkolech a společně se v on-line prostoru nepotkávají. Využívány pro tento druh práce mohou být nejrůznější platformy, portály, aplikace atp., a to jak k samotnému vzdělávání, tak i k zadávání úkolů a poskytování zpětné vazby (MŠMT, [online] 2020).

Zasílání podkladů k učení či komunikace mezi žákem a učitelem pomocí emailu je považováno za typickou asynchronní výuku. Asynchronní podoba výuky je tedy taková, kde účastníci komunikace nejsou v daném okamžiku přítomni na stejné platformě. To znamená, že studující a vyučující komunikují pomocí zpráv, které si zasílají v podobě např. e-mailu (Kopecký, 2006).

Žáci pracují každý samostatně podle svých možností, jsou v domácím prostředí a na základě domluvených termínů elektronickou formou práce odevzdávají. Asynchronní výuka umožňuje velkou míru individualizace. Zařazuje se tam, kde není možné zařídit pro žáky stejné podmínky. Z Metodiky MŠMT (2020) o distančním vzdělávání vyplývá, že žáci, na prvním stupni především, potřebují sociální kontakt, proto je nutné s nimi komunikovat přímo, což vyžaduje spíše synchronní výuku.

3.4.2 OFF-LINE VÝUKA

Pojmem off-line výuka je označován takový způsob vzdělávání na dálku, který neprobíhá přes internet a k realizaci nepotřebuje ve větší míře digitální technologie. Nejčastěji se jedná o samostudium a plnění úkolů z učebnic a učebních materiálů či pracovních listů. Může se také jednat o plnění praktických úkolů (MŠMT, [online] 2020).

Zadávání úkolů probíhá písemně, telefonicky a ve zvláštních případech i osobně. Tištěné výukové materiály si mohou žáci nebo rodiče vyzvedávat ve škole, případně jsou jim doručeny do místa bydliště. Rozdíl mezi off-line výukou a asynchronní výukou je ve využívání techniky, neboť žák ani učitel nepotřebují technické vybavení ani digitální kompetence. Je vhodné tento způsob výuky zařadit tam, kde socioekonomické podmínky neumožňují online výuku, nebo tam, kde je třeba se věnovat žákům se specifickými vzdělávacími potřebami (MŠMT, [online] 2020).

3.5 VÝHODY A NEVÝHODY DISTANČNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ

Distanční vzdělávání ve všech jeho formách s sebou přináší spoustu výhod, ale i nevýhod. Za výrazné nevýhody online výuky lze považovat nízkou motivaci, čas strávený za obrazovkou a chybějící sociální kontakt, které výrazně ovlivňují kvalitu vzdělávání (Bednaříková, 2007).

Mladší žáci se nevydrží soustředit v případě prezenčního rozvrhu zcela přeneseného do synchronní podoby. Na druhou stranu však nedokáží ještě efektivně a samostatně pracovat při vynechání synchronní formy, což klade větší nároky na jejich zodpovědnost a v neposlední řadě také na rodiče. Mezi nevýhody patří nároky na kvalitu internetového připojení a technické vybavení účastníků a také časová flexibilita (Kopecký, 2006).

Nejlepšího efektu je dosahováno tam, kde jsou obě formy vhodně kombinovány, pokud možno tak, aby převažovaly výhody pro všechny s ohledem na efektivitu výuky i zdraví všech účastníků vzdělávání. Jak má být výuka realizována nemůže být centrálně nařízeno všem školám. Rozhodovat by o tom měl ředitel školy, který zná a může zvážit možnosti školy a učitelů jednotlivé formy výuky realizovat (MŠMT, [online] 2020).

Za výhody online výuky lze také zmínit partnerství mezi učitelem a žákem, kdy žáci zastupovali role odborníků na technologie a byli nápomocni nejen svým spolužákům, ale také vyučujícím (Dlouhá a kol., 2022).

3.6 PLATFORMY VYUŽÍVANÉ V DOBĚ DISTANČNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ NA 1. STUPNI ZÁKLADNÍCH ŠKOL

Situace v podobě uzavřených škol představuje nesnadný úkol pro celý vzdělávací systém, především pak v zajištění kontinuity vzdělávání s využitím dostupných platform. Tyto platformy slouží jako nástroj pro udržení pravidelného vzdělávání bez možnosti navštěvování školy (Zlámalová, 2008).

Dle analýz ústředního inspektora ČŠI Tomáše Zatloukala neměla pětina pedagogů z prvního stupně základních škol téměř žádnou zkušenost s platformami a digitálními technologiemi, které lze využít při výuce v rámci distanční výuky (MŠMT, [online] 2022).

Napříč školami se lze setkat s mnoha používanými platformami, které eviduje na svých stránkách Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT, [online] 2020).

Mezi nejvyužívanější a nejefektivnější z nich pro vyučování na 1. stupni základních škol lze zařadit například:

Microsoft Teams

Jedná se o nástroj společnosti Microsoft. Licence pro tuto platformu je bezplatná a je součástí balíčku Microsoft Office 365 pro školy. Microsoft Teams umožňuje uspořádání online hodin s podporou školní tabule, sdílení obsahu, prezentací a plochy. Součástí platformy je i možnost automatického nahrávání hodin. Sdílení tohoto nahraného materiálu je však povoleno pouze po domluvě všech účastníků online hodiny. Funkce automatického nahrávání online hodiny je velice přínosná například pro žáky, kteří se z jakéhokoliv důvodu nemohli účastnit výuky. Microsoft Teams je kompatibilní i s dalšími programy společnosti Microsoft, které jsou pro výuku velice přínosné. Můžeme se tedy bavit o komplexním uzavřeném systému, který je dostačující splnit všechny potřeby distanční výuky (Microsoft, [online] 2019).

Google Classroom

Google Classroom je platformou s volně dostupnou licenci. S pomocí provázaných aplikací od Googlu, například Google Meet, Google Formuláře, Google Disk a Dokumentů lze prostřednictvím jednoduchého, uživatelsky přívětivého prostředí, organizovat výuku. Umožňuje vést online hodiny, zadávat úkoly, sdílet materiály a zajišťuje jednoduchý a bezpečný komunikační kanál mezi rodiči, učiteli a žáky.

Výhodami tohoto nástroje jsou provázanost jednotlivých aplikací od Googlu, univerzální přihlášení do Googlu, které umožní přístup ke všem bezplatným nástrojům, uživatelská přívětivost, jednoduchá správa uživatelů a jejich účtů, snadné zadávání úloh, přidávání obsahu s možností komentářů a zpětné vazby (MŠMT, [online] 2020).

3.6.1 VÝBĚR KOMUNIKAČNÍ PLATFORMY

Vzhledem k doporučením pro online vzdělávání u dětí na 1. stupni základních škol je volba platformy nebo jejich kombinace zcela zásadní. V případě špatné volby, případně volby různých platforem pro různé předměty, může docházet k problémům v komunikaci, s odevzdáváním a řešením domácích úkolů, úloh a dalších náležitostí, které jsou přímo spojené s procesem vzdělávání.

Nejdeálnější a žádoucí je proto volba jednotné školní platformy, která zajišťuje přehledný, bezpečný a komplexní uzavřený systém. Tento uzavřený systém poskytne unikátní prostor, kde se mohou sdílet všechny materiály a umožní jednotnou a jednoduchou komunikaci mezi žáky s učitelem a učitelem s rodiči. Mezi ideální a komplexní platformy lze zařadit právě Microsoft Teams a Google Classroom, které byly v rámci distančního vzdělávání využívány nejčastěji společně s platformou Bakaláři.

3.7 PODPORA ŽÁKŮ SE SOCIÁLNÍM ZNEVÝHODNĚNÍM V OBDOBÍ DISTANČNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ

I za běžných podmínek jsou žáci se sociálním znevýhodněním ohroženi školním neúspěchem a v období distančního se jejich situace ještě významně zhoršuje. Distanční vzdělávání, je proti běžné výuce založeno především na podpoře rodičů, která žákům se sociálním znevýhodněním často chybí, a proto je u těchto žáků více než jinde nutná aktivní role školy. Důležitou součástí distanční výuky je kontakt s učitelem v online prostředí, žákům se sociálním znevýhodněním ale chybí pro tuto formu práce potřebné vybavení, připojení na internet a také klidné domácí prostředí. Významnou rolí je i zvýšená míra stresu, která může v

době domácí karantény vznikat u žáků žijících na ubytovnách nebo v sociálně vyloučených lokalitách. Škola by tak měla sehrávat významnou roli i v podpoře celkové psychosociální kondice žáků (ČOSIV, 2020).

Z výzkumné sondy v kombinaci s postřehy z praxe Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy, která zmapovala zkušenosti s distančním vzděláváním sociálně znevýhodněných žáků, se za žádoucí, považují následující oblasti podpory:

- Zajistit žákům technické vybavení pro online výuku (potřebné vybavení, internetové připojení), což lze například ve spolupráci školy s neziskovými organizacemi, místní samosprávou nebo podnikatelskými subjekty.
- Při online výuce respektovat soukromí žáka, neboť někteří nemají v domácím prostředí vhodné podmínky pro výuku, je tak třeba respektovat, že preferují práci s vypnutými kamerami nebo že se někdy nemohou výuky zúčastnit.
- Učit učitele, žáky i rodiče, jak participovat na online výuce. V době distančního vzdělávání, ale i během prezenční výuky je potřeba podporovat učitele, žáky i rodiče v jejich schopnosti používat online výukové technologie.
- Zvážit dočasnou úpravu kurikula. Zaměřit se výuce především na témata, která mají využití v každodenním životě. Zařazením projektových aktivit, výtvarných a hudebních činností, her podpořit motivaci žáků ke vzdělávání.
- Do online podoby převést i doučování žáků, na jejíž organizaci mohou spolupracovat učitelé, asistenti pedagoga, vychovatelé ze školní družiny, studenti pedagogických oborů nebo další dobrovolníci.
- Zprostředkovat výukové materiály v tištěné podobě. Tištěné výukové materiály je možné předávat žákům a rodičům ve škole (z okna, pomocí boxů, schránek, v recepci školy) nebo i v místě bydliště. Rozvoz mohou zajistit například asistenti pedagoga.
- Zajistit podporu „jeden na jednoho“, pokud nelze výuku žáka realizovat distančně. Žádoucí je vytvořit podmínky pro individuální osobní práci učitele/asistenta s žákem (ve škole, u žáka doma, venku) nebo v jiném vhodném prostředí.
- Zachovat školní obědy. Pokud je to organizačně možné, zachovat školní obědy pro žáky, kteří je běžně mají dostupné zdarma, nebo zajistit odpovídající alternativu (např. odběr obědů od poskytovatelů sociálních služeb).
- Zabezpečit psychologickou podporu žáků. Zajistit žákům kontakt se školními psychology a výchovnými poradci, ideálně jak online, tak i osobně.

- Spolupracovat s neziskovkami a sociální službami. Využít podporu nestátních neziskových organizací a sociálních služeb při zajištění vybavení pro žáky, kontaktu s rodinami žáků nebo doučování žáků.
- Spolupracovat s místní samosprávou. Požádat obecní a městské úřady o pomoc se sociální prací v rodinách žáků, se zajištěním internetového připojení, se zpřístupněním možnosti tisku v kanceláři úřadu.

V začátcích iniciativy řešily především technické vybavení žáků, například platforma Česko.digital ve spolupráci s některými neziskovými organizacemi začala v projektu učimeonline.cz s rozsáhlou distribucí počítačů rodinám sociálně znevýhodněných žáků. Mnohé organizace se vedle technického vybavení žáků začaly soustředit i na zprostředkování doučování. Významnou podporu v této oblasti zajistila společná iniciativa Národního pedagogického institutu ČR, obecně prospěšné společnosti Člověk v tísni a několika pedagogických fakult, v rámci které bylo organizováno doučování realizované zejména vysokoškolskými studenty, ale i dobrovolníky (Ucimeonline.cz,[online] 2021).

U žáků se sociálním znevýhodněním dostupné studie dlouhodobě identifikují doučování, zpravidla realizované ve škole nebo – méně často – v rodinách žáků, jako jeden ze stěžejních nástrojů podpory (Němec, 2019; Felcmanová, Habrová a kol. 2015). Nově ale i některé nedávné zahraniční výzkumy specificky poukazují na význam online doučování u žáků se sociálním znevýhodněním. I v ČR se v době distanční výuky online doučování žáků etablovalo jako jedna z nových forem podpory ve vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků. Protože ale většina znevýhodněných žáků ani jejich nových doučovatelů neměla s touto formou doučování žádné zkušenosti, neobešlo se zavádění tohoto doučování bez obtíží.

Díky výzkumnému šetření Nové školy, o.p.s. lze prezentovat poznatky lektorů, kteří při online doučování sociálně znevýhodněných žáků naráželi zejména na:

- Nedostatečné technické vybavení v rodinách.
- Neznalost práce s vybavením – v rodině třeba i byla k dispozici základní technika, rodiče nebo i žáci ale neuměli pracovat s příslušnými programy.
- Složitá organizace doučování. V některých případech bylo pro doučovatele složité navázat kontakt s žáky nebo s jejich rodiči a domluvit se na vhodném médiu a vhodném čase doučování.
- Nedostatečnou znalost češtiny u žáků s odlišným mateřským jazykem.

- Obtíže v komunikaci ohledně zadání úkolu mezi žákem a doučovatelem se objevovaly i v práci s žáky bez jazykové bariéry.
- Uzavřenost výukových online prostředí, které školy pro distanční výuku používají – prostředí bylo často přístupné jen pedagogům a žákům školy a externí doučovatelé do něj neměli přístup.
- Obtíže v udržení pozornosti žáků. V některých případech tyto obtíže vyplývaly z nedostatku prostoru v domácím prostředí žáků (Němec, 2021).

3.8 DOPAD DISTANČNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ NA ŽÁKY SE SOCIÁLNÍM ZNEVÝHODNĚNÍM

Česká republika patří k zemím Evropské unie s nejdelším obdobím distanční výuky. Žáci často strávili více než polovinu svého vzdělávání v době pandemie v režimu distanční výuky. Absence prezenční výuky měla negativní dopad na vzdělávací výsledky žáků i na jejich psychosociální rozvoj.

V odborném časopise pro učitele základní školy Němec (2021) uvádí, že „jednou z nejvíce zasažených skupin se v této době stali žáci se sociálním znevýhodněním, kteří se v distanční výuce potýkali v počátcích hlavně s nedostatkem technického vybavení, dlouhodobě pak především s absencí vhodného prostředí a v neposlední řadě i s chybějící podporou ze strany rodičů.“

Zvolené formy distanční výuky by měly respektovat již výše zmíněné individuální životní podmínky žáků a nemělo by dojít k vyloučení žáků bez možnosti využití technologií a internetu ze vzdělávacího procesu. To je velice důležité právě s ohledem na vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním, neboť právě tato skupina žáků je tou nejohroženější z důvodu absence technologie a internetového připojení zejména z ekonomických důvodů. Žáci, kteří nemají přístup k technologii a internetu, by neměli být vyloučeni ze vzdělávacího procesu a měli mít nárok na plnohodnotné vzdělávání s možností plnit povinnosti nezbytné pro ukončení daného pololetí či školního roku jinou formou. Přesto absence přístupu k online výuce s učitelem a spolužáky výrazně prohlubuje jejich sociální separaci a podporuje nerovnosti ve vzdělávání, které vyplývají z jejich socio-ekonomického statusu (ČOSIV, [online] 2020).

Součástí zákonné úpravy distančního vzdělávání by mělo být i „ustanovení, které zajistí žákům ze socio-ekonomicky znevýhodněného prostředí nezbytné technické prostředky (hardware,

software, internetové připojení) k plnohodnotnému přístupu a realizaci distančního vzdělávání“ (ČŠI, [online] 2020).

Nedostatky v digitálním vzdělávání zhoršily již existující nerovnosti a měly dopad na děti se sociálním, ekonomickým nebo jiným znevýhodněním. Jedním z velkých problémů byla například ztráta denního režimu dětí a nedostatečná motivace. Distanční výuka způsobila také nedostatek sociálního kontaktu (EDUin, [online] 2021).

4 SHRNU TÍ TEORETICKÉ ČÁSTI

Teoretická část bakalářské práce je členěna do tří hlavních kapitol a několika navazujících podkapitol. První kapitola je zaměřena na proces výchovně vzdělávací, jehož součástí je primárně rodina, která má na obě prolínající se oblasti velký vliv a jejíž úloha spočívá především v zapojení jedince do společnosti. Nedílnou součástí v tomto procesu je i škola, která se podílí na kultivaci osobnosti jedince, formování jeho hodnot, postojů a chování v budoucím životě. V druhé kapitole je vymezen pojem socioekonomické znevýhodnění, který je například dle Felcmanové a kol., jak v teorii, tak v praxi definován vždy trochu jinak v závislosti na potřebě zájmů, zkušeností a cíle toho, kdo termín definuje. Tento pojem je v bakalářské práci spojen se vzděláváním žáků a jeho ukotvením v legislativě školského zákona, kde je v současnosti dle MŠMT zapsán tak, že se jedná o žáky s potřebou podpory vzdělávání z důvodů odlišných kulturních a životních podmínek, nebo také s odlišným kulturním prostředím a jinými životními podmínkami. Součástí této kapitoly je i začlenění těchto žáků mezi osoby se speciálně vzdělávacími potřebami, kterým jsou poskytovány různé stupně podpůrných opatření k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění a užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními žáky. Avšak tato podpora je žákům se sociálním znevýhodněním poskytována málokdy, neboť je podmíněna doporučením školského poradenského zařízení. Poslední kapitola je věnována distančnímu vzdělávání, a to jak z hlediska historie distančního vzdělávání, tak i k jeho obecným doporučením Ministerstva školství mládeže a tělovýchovy. Uvedené formy distančního vzdělávání a jejich další dělení jsou podle Zlámalové studiem založeným především na samostatnosti. V jedné z podkapitol jsou zmíněny platformy, které se ke vzdělávání využívaly v době uzavření škol v souvislosti s COVID – 19 a to především na 1. stupni základních škol. Závěr teoretické části bakalářské práce je věnován dopadům distančního vzdělávání na žáky se sociálním znevýhodněním, kteří se, jak je publikováno v časopise pro učitele Komenský, potýkali zejména s nedostatkem technického vybavení, ale i s chybějícím vhodným prostředím a podporou ze strany rodičů.

PRAKTICKÁ ČÁST

5 ÚVOD DO VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

Distanční výuka nejen v českém školství byla pro všechny naprosto ojedinělým jevem, se kterým, v tak rozsáhlé míře neměl nikdo doposud žádné zkušenosti. Téměř ze dne na den se vzdělávání žáků přesunulo do online prostředí nebo lépe řečeno rodin a domácností, které na tuto formu vzdělávání nebyly připraveni. Jak již název bakalářské práce vypovídá, praktická část se zaměřuje na žáky se socioekonomickým znevýhodněním v souvislosti se vzděláváním v době distanční výuky, a to zejména na možnosti a využití v oblasti informační technologie (IT) ve výuce nebo jiné podoby předávání učiva, účast v hodinách, prostředí ve kterém se tyto žáci učili a na podporu ze strany školy a rodiny, na kterou se přesunula značná zodpovědnost za vzdělávání.

5.1 CÍLE VÝZKUMU

Předmětem výzkumu jsou názory všech respondentů v procesu vzdělávání žáků se socioekonomickým znevýhodněním v distanční výuce. Cílem výzkumu bylo poukázat nejen na problémy vyplývající se vzděláváním těchto žáků, ale také, jak nově vzniklou situaci zvládali samotní učitelé a rodiny.

Hlavním cílem výzkumu je zjistit, jak probíhalo distanční vzdělávání žáků se socioekonomickým znevýhodněním na 1. stupni základní školy.

Stanovené dílčí cíle:

- Zjistit, jaké mají respondenti zkušenosti s IT technikou a zda pro ně byla dostupná.
- Zjistit, jak často byli žáci přítomni ve výuce online.
- Zjistit, jaké další možnosti vzdělávání byly žákům poskytovány.
- Zjistit, jaká byla spolupráce mezi učiteli a zákonnými zástupci a co považovali za největší problémy při této formě vzdělávání.

5.2 METODOLOGIE VÝZKUMU

Jako metodu pro sběr potřebných dat k bakalářské práci jsme zvolili kvalitativní výzkum s využitím polo-strukturovaného rozhovoru (viz příloha), který je tvořen jednak uzavřenými otázkami s možností doplnění, ale také otázkami otevřenými. Otevřené otázky jsme vyhodnotili pomocí narativní analýzy, kde jsme se zaměřili na zkoumané jevy v odpovědích všech tří skupin respondentů. Otázky uzavřené jsou vyhodnocovány pomocí výsečových grafů, které zachycují četnost jednotlivých odpovědí a jejich popisem.

Mezi nejčastější techniky sběru dat patří:

- Dotazník
- Rozhovor – narativní, volný, polo-strukturovaný, strukturovaný
- Pozorování – zúčastněné, nezúčastněné, skryté
- Studium a analýza dokumentů – kvantitativní, kvalitativní, sekundární (Hendl, 2006).

Podle Hendla (2006) je pro tento výzkum charakteristický záměrný výběr vzorku, při kterém je důležité hledání vhodných respondentů na základě záměru daného výzkumu. Nutností je vždy zvolený výběr zdůvodnit a argumentovat.

V kvalitativním výzkumu je nutné vybrat:

- Místo výzkumu
- Klíčové informanty
- Sledované události
- Analyzované dokumenty

Při přípravě dotazníkového šetření jsme považovali za důležité, aby otázky v dotazníku byly jasné a srozumitelné, aby byl respektován věk, vzdělání a motivace respondentů. Otázky v dotazníku jsme jasně formulovali, abychom zjistili potřebné údaje k výzkumnému šetření bakalářské práce. Pro úspěch každého dotazníkového šetření je nezbytným předpokladem ochota respondentů spolupracovat, a proto jsme společně po dohodě s respondenty využili nabídku školy s poskytnutím tříd jednotlivých třídních učitelů, což je prostředí, které znají všechny oslovené skupiny respondentů. S každým respondentem jsme se dohodli, na termínu osobního setkání v daném čase ve třídě, kde nám bylo se souhlasem vedení školy umožněno provést výzkumné šetření. Další podmínkou je, aby dotazník byl doplněn o jasné pokyny, jak

ho vyplňovat. Pro účely výzkumného šetření jsme zvolili dotazník, ve kterém jsme použili jak uzavřené, tak i otevřené otázky. Uzavřené otázky se vyznačují tím, že se u nich respondentům předkládá určitý počet předem připravených odpovědí. Výhodou je rychlejší analýza dotazníků a větší ochota respondentů dotazník vyplnit. Otevřené otázky jsme využili k tomu, aby se k dané problematice respondenti vyjádřili vlastními slovy. Pro naše šetření bylo podmínkou, aby respondenti v období distančního vzdělávání byli z jedné základní školy, a to jak třídní učitelé na 1. stupni, kteří vzdělávají žáky se socioekonomickým znevýhodněním, dále rodiče/zákonní zástupci těchto žáků, a nakonec samotní žáci, kteří jsou socioekonomicky znevýhodněni.

Vybraný soubor by měl být homogenizovaný, což znamená, že jeho jednotlivé části by téma výzkumu mělo nějakým způsobem spojovat jako například klienti určité instituce, návštěvníci stejné akce apod. (Hendl, 2006).

„Termínem kvalitativní výzkum označujeme jakýkoliv výzkum, jehož výsledků se nedosahuje pomocí statistických procedur nebo jiných způsobů kvantifikace. Může to být výzkum týkající se života lidí, příběhů, chování, ale také chodu organizací, společenských hnutí nebo vzájemných vztahů.“ (Strauss a Corbinová, 1999, s. 10-11).

Hendl (2005) také uvádí, že kvalitativní výzkum je vhodný zejména, jestliže je záměrem:

- Porozumět subjektivním zkušenostem jedinců nebo skupiny, působení sociálních, kulturních a politických faktorů a interakcím mezi jedinci a prostředím.
- První seznámení s novou nebo složitou oblastí.
- Studium a analýza dokumentů – kvantitativní, kvalitativní, sekundární.

5.3 VÝZKUMNÝ VZOREK A CHARAKTERISTIKA

Pro výzkum jsme si záměrně vybrali běžnou základní školu, ve které sama autorka již několik let pracuje na pozici asistenta pedagoga, je v blízkém kontaktu s učiteli, ale i zákonnými zástupci žáků, kteří se na této škole vzdělávají. Za souhlasu a podpory vedení školy následovalo osobní oslovení vybraných třídních učitelů s prosbou o poskytnutí rozhovoru, jehož cílem je získat informace zaměřené na zkušenosti s distanční výukou, a to především u žáků se socioekonomickým znevýhodněním. Ve spolupráci s oslovenými třídními učiteli následoval výběr dětí se socioekonomickým znevýhodněním a také zákonných zástupců, kteří se s touto formou vzdělávání setkali.

První skupinu dotazovaných tvoří učitelé různých věkových kategorií, kteří v tomto období žáky vzdělávali, a to jak učitelé s dlouholetou praxí, tak i začínající učitelé. Druhou skupinou jsou zkušenosti rodičů/zákonných zástupců žáků v období distanční výuky, kteří žijí nejen v blízkosti školy, ale i rodičů/zákonných zástupců ze vzdálenějších míst a posledními respondenty jsou samotní žáci, kteří jsou ve škole vzděláváni a pocházejí z rodin se socioekonomickým znevýhodněním.

5.4 ETICKÉ ASPEKTY VÝZKUMU

Jelikož jsme pro realizaci výzkumného šetření zvolili základní školu, kde autorka pracuje, bylo zásadní o realizaci výzkumného šetření informovat vedení školy (ředitele a zástupkyni pro 1. stupeň) a seznámit je s tématem výzkumu. S jejich souhlasem jsme oslovili respondenty a stejně jako vedení školy jsme je seznámili s tématem a účelem výzkumu. Poté byli respondenti ujištěni o jejich anonymitě účastníků výzkumu a získaných informací. Dále byli seznámeni s tím, že získané informace budou sloužit pouze k účelům námi realizovaného výzkumu v rámci bakalářské práce, a nebudou poskytnuty nikomu dalšímu. Všichni oslovení respondenti souhlasili s účastí na výzkumném šetření a se všemi jeho podmínkami.

Celkem se výzkumu účastnilo 32 respondentů (viz graf č. 1).



5.5 CÍLE VÝZKUMU

Předmětem výzkumu jsou názory všech respondentů ve výchovně vzdělávacím procesu žáků se socioekonomickým znevýhodněním v distanční výuce.

Hlavním cílem výzkumu bylo zjistit, jak se zapojovali žáci na 1. stupni základní školy se socioekonomickým znevýhodněním do distanční výuky.

K naplnění **dílčích cílů** výzkumného šetření jsme využili zkušenosti těch, kteří se na procesu vzdělávání a výchovy žáků v tomto období přímo podíleli (třídní učitelé, zákonní zástupci, žáci). Všem respondentům jsme položili tyto otázky v závislosti na prostředí a charakteristice výzkumného vzorku.

Abychom zjistili, jaké mají respondenti zkušenosti s IT technikou a zda pro ně byla dostupná, položili jsme respondentům tyto otázky:

Učitelé: Jaké byly vaše zkušenosti s IT technologiemi na počátku distanční výuky?

Zákonní zástupci: Jaká byla dostupnost IT techniky ve vaší domácnosti?

Žáci: Jakou IT techniku jsi měl v době distančního vzdělávání k dispozici?

Další otázky dotazovaných byly zaměřeny na četnost přítomnosti žáků v online výuce.

Učitelé: Jaká byla účast vašich žáků na online hodinách?

Zákonní zástupci: Jak často se vaše dítě připojovalo na online výuku?

Žáci: Jak často ses připojoval na online výuku?

Zda byly žákům poskytnuty jiné možnosti zprostředkování výuky a jak byly využívány a plněny jsme respondentům položili následující otázky.

Učitelé: Jakým způsobem jste zadávali učivo žákům, kteří se nepřipojovali na online hodiny? A jaká byla jejich zpětná vazba?

Zákonní zástupci: Jakým způsobem byly vašim dětem zprostředkovány výukové materiály, pokud se nemohly připojit na online výuku?

Žáci: Plnil jsi v době distanční výuky zadané úkoly?

Další otázky se soustředily na spolupráci všech aktérů výzkumu v době distančního vzdělávání a také na úskalí, která tato forma vzdělávání žákům se socioekonomickým znevýhodněním přinesla.

Učitelé: Jaká byla spolupráce s rodiči v období online výuky?

Zákonní zástupci: Jaká byla spolupráce s učiteli v době distanční výuky?

Žáci: Kdo ti pomáhal s plněním úkolů v době distanční výuky?

Kódování polostrukturovaného rozhovoru

Dle Gavory (2000) jsou sesbírané údaje jen hrubým materiálem, jímž je třeba vdechnout život. Získané informace na základě pokládaných výzkumných otázek, nás musí dovést k výsledku a tím je odpověď na předem daný výzkumný cíl. Nejvhodnější technikou pro analýzu dat je metoda kódování.

Jedná se o hlavní proces tvorby teorie ze získaných údajů. „*Kódování představuje operace, pomocí nichž jsou údaje rozebrány, konceptualizovány a opět složeny novými způsoby.*“ (Strauss a Corbinová, 1999, s. 39)

V rámci zakotvené teorie se používají tři druhy kódování, které se vzájemně prolínají a doplňují. Řadíme sem otevřené, axiální a selektivní kódování. Jak uvádí (Strauss a Corbinová, 1999, s. 43) „*je otevřené kódování část analýzy, která se zabývá označováním a kategorizací pojmů pomocí pečlivého studia údajů.*“ Odhaluje tak v datech určitá témata. Takto získaná data jsou rozebrána a označena za koncepty. Tyto koncepty se mezi sebou porovnávají a hledají se mezi nimi podobnosti a souvislosti. Na základě těchto podobností jsou poté seskupeny do jim nadřazených kategorií.

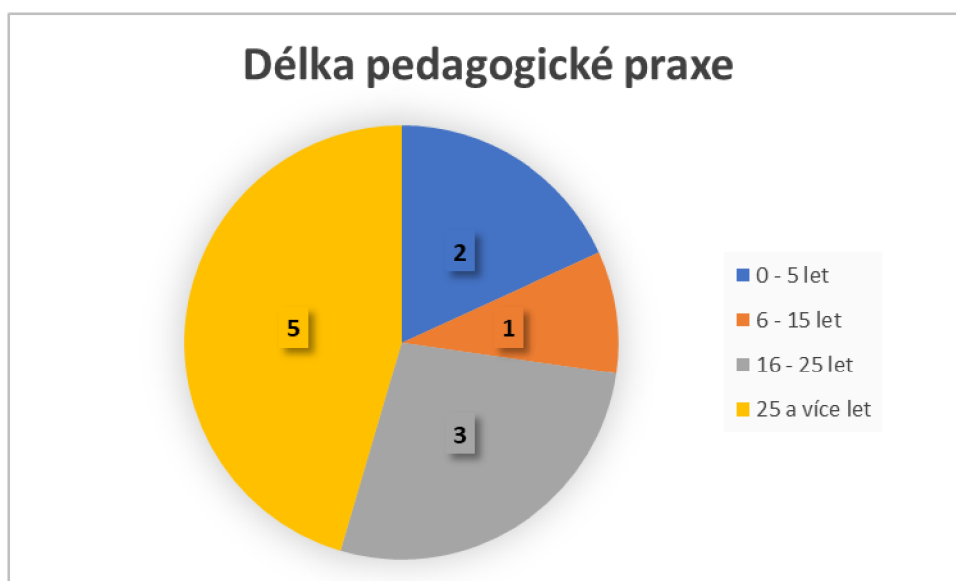
5.6 TŘÍDNÍ UČITELÉ

První skupinou respondentů byli třídní učitelé na 1. stupni, což bylo záměrem, jelikož mají užší vztah se zákonnými zástupci svých žáků, i s žáky samotnými. Do výzkumného vzorku byli vybráni jak učitelé s dlouholetou praxí, tak i učitelé začínající, ve věkovém rozmezí 28–60 let. Jejich situace v době distančního vzdělávání byla velice náročná. Nejen, že byli ze dne na

den postavení před zcela novou formu vzdělávání, zároveň byli nuceni se potýkat s nedostatečnými zkušenostmi v oblasti IT technologií.

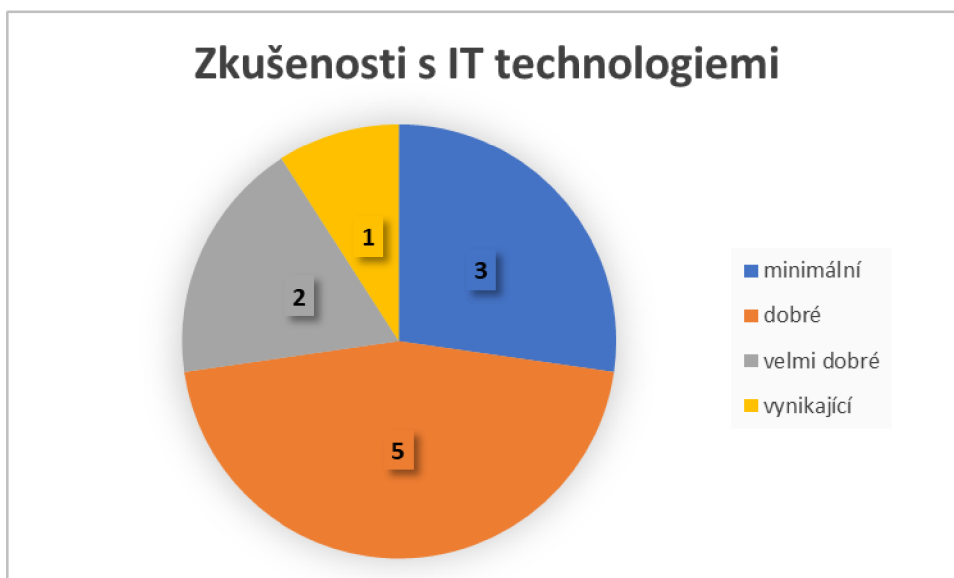
Vyhodnocení otázky č. 1 - Délka pedagogické praxe.

Z grafu č. 2 vyplývá, že pedagogická praxe oslovených respondentů má více než 25 let praxe, za nimi následuje skupina, jejíž praxe, se pohybuje v rozmezí 16 – 25 let.



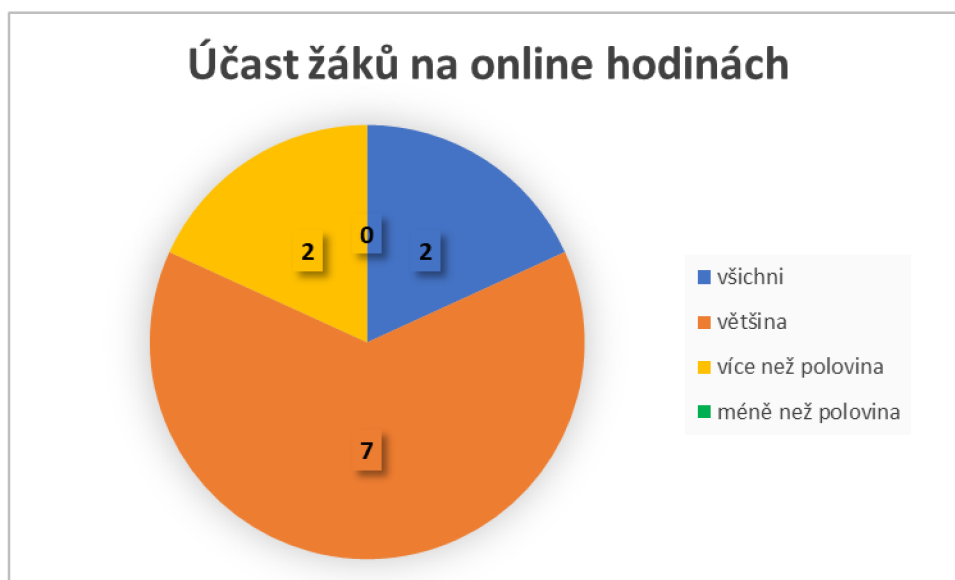
Vyhodnocení otázky č. 2 - Zkušenosti s IT technologiemi na začátku distanční výuky.

Nejvíce respondentů označuje své zkušenosti s IT technologiemi na začátku distanční výuky jako dobré. Druhá nejpočetnější skupina hodnotí své zkušenosti jako minimální. Pouze jeden respondent své zkušenosti hodnotí jako vynikající.



Vyhodnocení otázky č. 3 - Účast žáků na online hodinách?

Nejčastější odpovědí respondentů bylo, že se připojovala většina žáků. Ani jeden z respondentů se neztotožnil s odpovědí, že se připojovala méně než polovina žáků ve třídě.



Výzkumná otázka č. 4 - Jakým způsobem jste zadávali učivo žákům, kteří se nepřipojovali na online hodiny a jaká byla jejich zpětná vazba?

Z odpovědí respondentů vyplývá, že učivo pro žáky, kteří se nepřipojovali na online hodiny, připravovali vyučující v tištěné podobě a tyto materiály zanechávali na recepci školy, kde si je zákonní zástupci, případně žáci sami vyzvedávali. Jednalo se převážně o žáky ze socioekonomicky znevýhodněného prostředí. Dále vyučující uvádějí, že učivo také doručovali s pomocí asistenta pedagoga dětem do poštovních schránek nebo využili nabídky městské policie, která dětem materiály rozvážela domů. Jeden z respondentů uvedl, že poskytoval konzultace a zadával úkoly prostřednictvím telefonických hovorů. Více než polovina respondentů uvedla zpětnou vazbu za problematiku, děti tištěné materiály převzaly, ale nevyplňovaly, případně nevracely vůbec.

Výzkumná otázka č. 5 - Jaká byla spolupráce s rodiči v období online výuky?

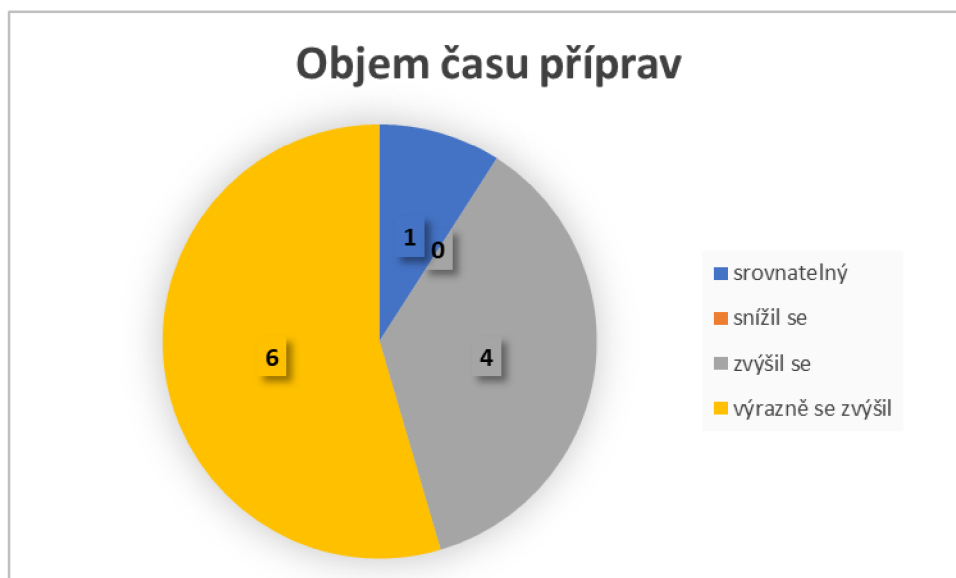
Většina respondentů se shodla na tom, že velká část rodičů se snažila dětem vytvořit podmínky pro výuku a se školou spolupracovali v rámci svých možností. Zároveň uvádějí, že v každé třídě byli rodiče, se kterými byla spolupráce velice obtížná. Většinou se jednalo o rodiny ze socioekonomicky znevýhodněného prostředí, kde byly problémy s jazykovou bariérou, s nízkou motivací rodičů ke spolupráci ve vzdělávání svých dětí a v neposlední řadě i s omezenou informační gramotností.

Výzkumná otázka č. 6 - Jak jste vnímali rozdílnosti podmínek v domácím prostředí žáků při online výuce?

Respondenti vnímali podmínky žáků v domácím prostředí jako velice rozdílné. Převážná část žáků měla podmínky vyhovující, ale byli i žáci, kteří neměli k dispozici vhodný prostor ke vzdělávání, byli rušeni během výuky a u některých se vyskytoval problém s připojením a funkční technikou. V mnohopočetných rodinách se stávalo, že během výuky musely starší děti pečovat o mladší sourozence. Vzhledem k tomu, že měli pouze jedno zařízení pro více dětí, museli se žáci během výuky střídat, proto nemohli být přítomni na celé online výuce.

Výzkumná otázka č. 7 - Jak se změnil objem času vašich příprav v době distanční výuky ve srovnání s prezenčním vzděláváním?

Z výsledku grafu vyplývá, že deset respondentů zaznamenalo zvýšení objemu času příprav a z toho šest označilo toto zvýšení jako výrazné. Pouze jeden respondent hodnotí čas příprav v době distanční i prezenční výuky jako srovnatelný. Snížení nezaznamenal žádný z respondentů.



Výzkumná otázka č. 8 - Co jste vnímali jako největší problémy při distanční výuce?

Jako jeden z největších problémů respondenti vidí nedostatečnou motivaci žáků k výuce, mezi další problémy řadí nižší samostatnost menších dětí a tím pádem závislost na dopomoci členů rodiny. U některých rodin ze socioekonomicky znevýhodněného prostředí se nedařilo zapojovat žáky do výuky vůbec díky chybějící technice, případně nedostatečné podpoře dospělých členů rodiny.

SHRNUTÍ DÍLČÍCH CÍLŮ – TŘÍDNÍ UČITELÉ

Zkušenost třídních učitelů s IT technikou má spojitost s věkovým rozmezím konané praxe ve školství. Učitelé s delší praxí nemají téměř žádné nebo jen dobré kompetence v oblasti IT technologií, což bylo v období distančního vzdělávání stěžejním nástrojem k výuce. Na 1. stupni základní školy se na online hodiny připojovala většina žáků. Převážnou část žáků, kteří se nepřipojovali, řadí učitelé do skupiny socioekonomicky znevýhodněných. Některým žákům škola poskytla v omezeném množství IT techniku (tablety), kterou většinou neuměli využít k online výuce. Další skupinou byli žáci, kteří neměli v domácnosti žádnou možnost Wi-Fi připojení. Těmto žákům byla ze strany školy poskytnuta možnost osobního předání tištěných materiálů k výuce v prostorách recepce školy, kde si je žáci mohli vyzvedávat a vracet vyplněné zpět nebo s dopomocí dalších pracovníků školy či součinnosti s městem jim byly materiály doručovány domů. Třídní učitelé následně poukazují na nedostatečnou zpětnou vazbu předaných materiálů a spolupráci se zákonnými zástupci, kteří jednak nepřikládali vzdělávání

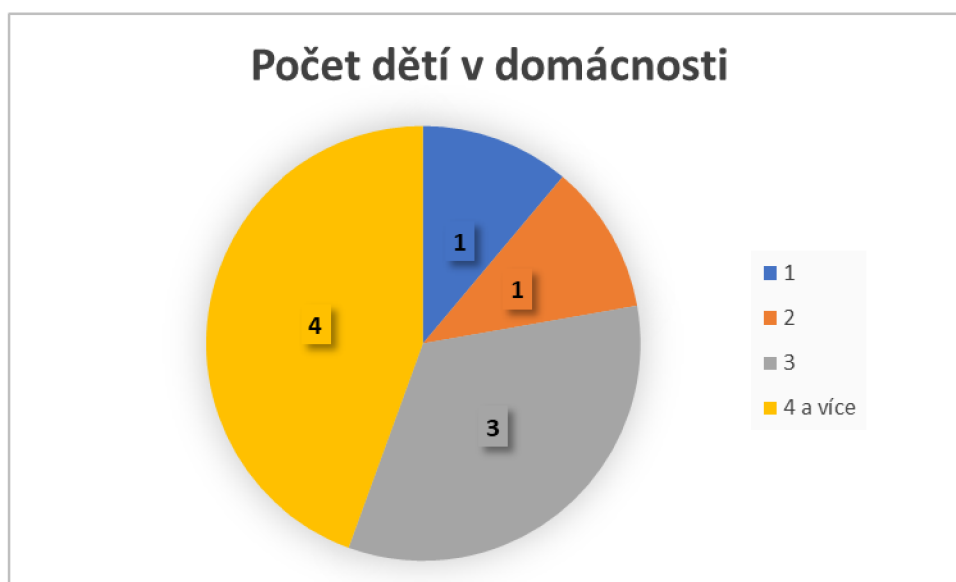
svých dětí přílišnou váhu, ale také nemohli vzhledem ke svým možnostem dětem s výukou pomoci. Většina dotazovaných se shodla, že žáci bez vedení učitele nezvládali vypracovat zadanou práci, jelikož neměli potřebnou podporu ze strany rodiny. S tím souvisí i nárůst obsahu příprav učitelů, a to jak změnou z presenční na distanční výuku, tak přípravou pro žáky, kteří se online výuky nemohli účastnit. Z výzkumu vyplývá, že každá třídní učitelka, která se zapojila do výzkumného šetření má ve své třídě žáka/žáky se socioekonomickým znevýhodněním, jejichž domácí podmínky pro vzdělávání jsou více či méně vyhovující, a to především v rodinách, kde se ve stejném časovém rozmezí vzdělávalo více dětí z různých ročníků najednou s nedostačující technikou či připojením.

5.7 ZÁKONNÍ ZÁSTUPCI

Druhou skupinou respondentů byli zákonní zástupci žáků 1. stupně, kteří byli doporučeni třídními učiteli vzhledem k socioekonomickému znevýhodnění. V této skupině jsou nejen rodiče, ale například i prarodiče, kteří mají děti v pěstounské péči.

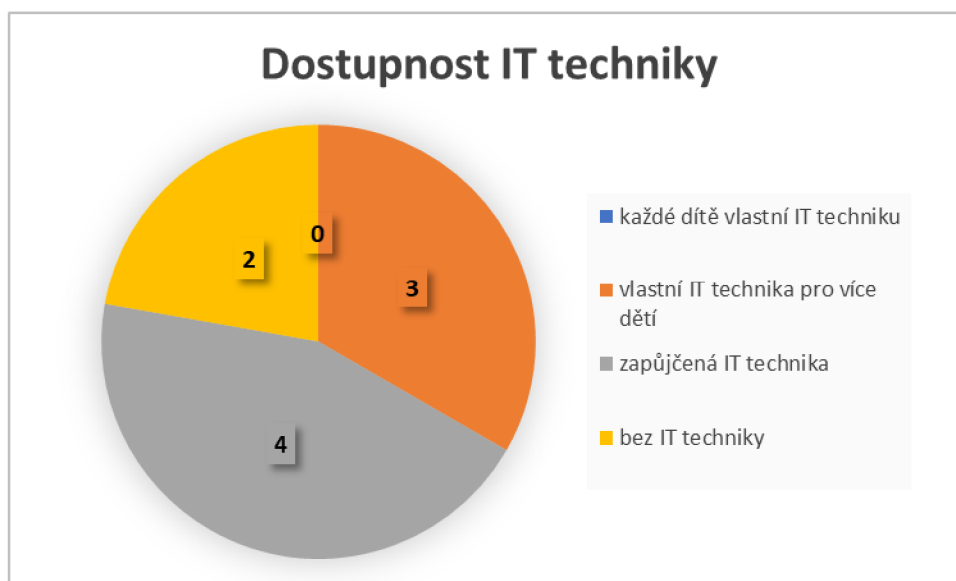
Výzkumná otázka č 1. – Počet dětí v domácnosti.

V první otázce dotazníku pro zákonné zástupce odpověděli čtyři respondenti, že mají více než tři děti, další tři respondenti uvedli počet dětí tři, jeden respondent uvádí děti dvě a jeden respondent dítě jedno.



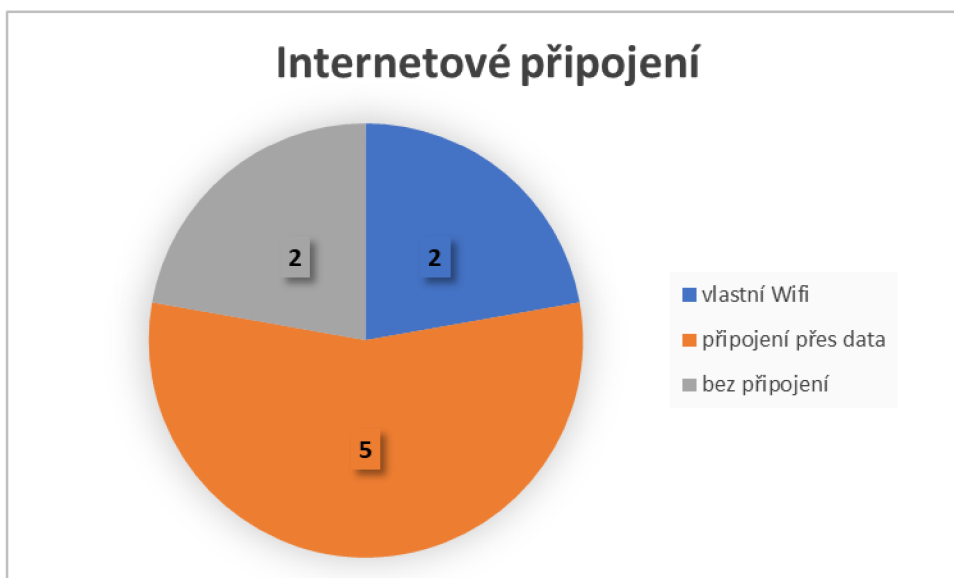
Výzkumná otázka č. 2 – Dostupnost IT techniky v rodině.

Pouze tři respondenti uvedli, že jejich děti používaly vlastní IT techniku, ale vždy ji měly sdílenou se sourozenci. Čtyři respondenti měli IT techniku zapůjčenou ze školy a dva respondenti byli zcela bez IT techniky.



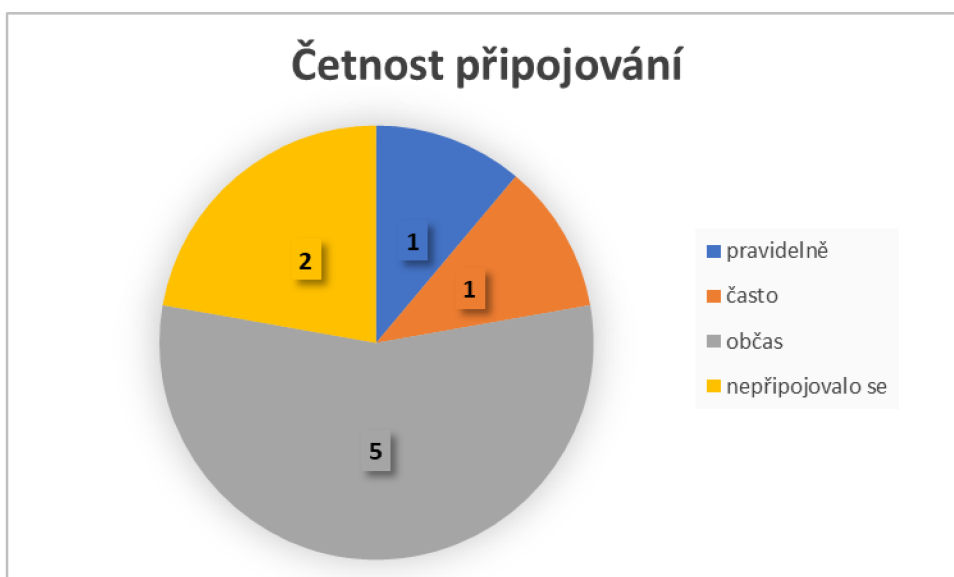
Výzkumná otázka č. 3 – Internetové připojení

Více než polovina respondentů využívala k připojení na online výuku data, dva respondenti měli vlastní Wi-Fi a dva respondenti byli zcela bez připojení.



Výzkumná otázka č. 4 – Četnost připojování

K otázce četnosti připojení se pět respondentů vyjádřilo, že se jejich děti připojovaly na online výuku občas, dva uvedli, že se jejich děti nepřipojovaly vůbec. Jeden respondent uvádí, že se dítě připojovalo často a jeden z respondentů potvrzuje pravidelnou účast na online výuce.



Výzkumná otázka č. 5 – Jakým způsobem byli vašim dětem zprostředkovány výukové materiály, pokud se nemohly připojit na online výuku?

Někteří z respondentů uvádějí, že jim učitelé zanechávali výukové materiály na recepci školy, což pro ně bylo problematické z hlediska časové dostupnosti a omezeného dopravního spojení. Provozní dobu recepce v některých případech využívali jen občas, jelikož jim nevyhovovala. Další respondenti uvádějí, že jim učební materiály doručovali domů přímo učitelé či asistenti pedagoga a ve výjimečných případech i městská policie. Jeden dotazovaný uvádí jako způsob předání učiva email.

Výzkumná otázka č. 6 – Jaká byla spolupráce s učiteli v době distanční výuky?

Většina respondentů hodnotí pozitivně možnost spojit se s učitelem telefonicky, naopak jako problematičtější hodnotí online setkávání. Dva respondenti uvádí, že s nimi učitelé nespolupracovali.

Výzkumná otázka č. 7 – Jakým způsobem ovlivnila distanční výuka chod vaší domácnosti?

Část respondentů uvádí, že byla nucena upravit si pracovní dobu, případně řešila uvolnění z práce, aby mohli v průběhu distanční výuky zůstat s dětmi doma. Další uvádějí, že z důvodu pracovní vyčerpání a finančního zabezpečení rodiny museli děti hlídat prarodiče či starší sourozenci. Chod domácnosti ovlivnily i nově vzniklé povinnosti související s výukou jejich dětí (dohled na účast při online hodinách, plnění úkolů, vyzvedávání i odevzdávání výukových materiálů, práce s IT technikou).

Výzkumná otázka č. 8 – Co jste vnímali jako největší problém v době distanční výuky?

Z větší části uvádí respondenti jako problém to, že nedokázali dětem pomoci, neboť sami mají problém s ovládním IT techniky. Z pohledu respondentů byly děti přetěžovány a jako problematické vyplynulo i vyzvedávání a předávání výukových materiálů. Velkým problémem byla motivace dětí k výuce a plnění zadaných úkolů. Dva respondenti uvádí jako problém absenci jakékoli IT techniky v domácnosti.

SHRnutí DÍLČÍCH CÍLŮ – ZÁKONNÍ ZÁSTUPCI

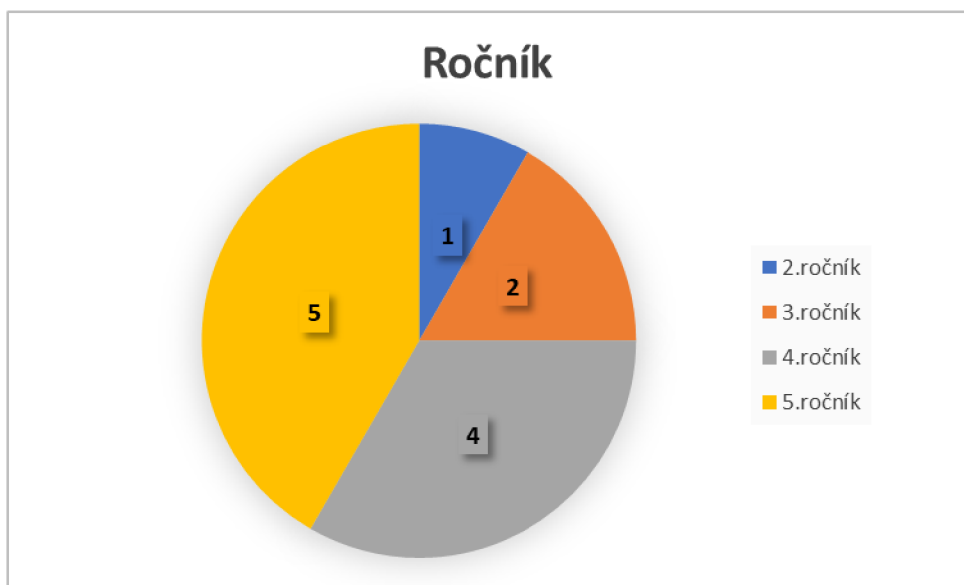
Zákonní zástupci, kteří zastupují druhou skupinu respondentů, pečují většinou o více než dvě děti, a to v prostředí, které sdílí i s dalšími členy širší rodiny (tety, strýcové, prarodiče atd.). Ani v jednom případě neměl žák v rodině IT techniku pouze pro vlastní účel vzdělávání. Pokud se v rodině IT technika využívala, ať vlastní nebo zapůjčená, byla vždy sdílená s dalšími dětmi v domácnosti, což mohlo mít vliv na četnost připojování. S tím souvisí i nedostatečná podpora ze strany zákonných zástupců, kteří sami měli s IT technikou a jejím používáním značné problémy, a to zejména zákonní zástupci - prarodičové, kteří o děti trvale pečují. Zodpovědnost za vzdělávání svých dětí, nepřetržitá péče o děti, domácnost a finanční zabezpečení rodiny jsou faktory, které se promítly do distančního vzdělávání žáků se socioekonomickým znevýhodněním. Také nedostatečná motivace ze strany zákonných zástupců měla podíl na nepříliš efektivní spolupráci se školou. Z odpovědí zákonných zástupců také vyplývá, že jejich děti byly školními povinnostmi často přetěžovány, což může mít spojitost s nízkým vzděláním zákonných zástupců, kteří se tak nemohli podílet na vzdělávání svých dětí a od kterých se to přesto v době distanční výuky očekávalo.

5.8 ŽÁCI PRVNÍHO STUPNĚ ZÁKLADNÍ ŠKOLY

Poslední skupinu tvoří žáci z 2. – 5. ročníku základní školy, kteří byli vybráni třídními učiteli a pochází ze socioekonomicky znevýhodněného prostředí. Žáci dotazník vyplňovali se souhlasem zákonných zástupců.

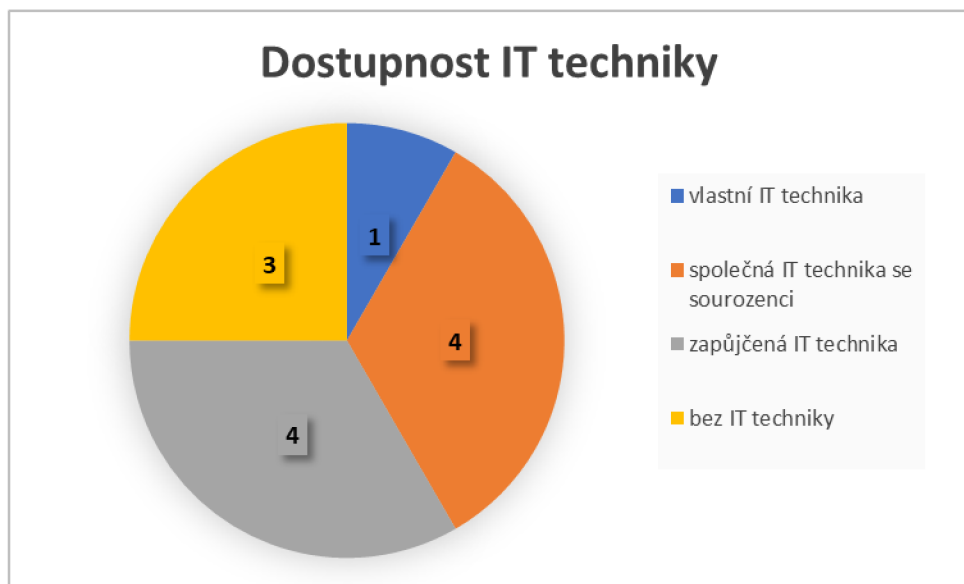
Výzkumná otázka č. 1 – Do které třídy chodíš?

Pět respondentů navštěvuje pátý ročník, čtyři respondenti jsou z ročníku čtvrtého, dva respondenti chodí do třetího ročníku a jeden respondent se vzdělává v ročníku druhém.



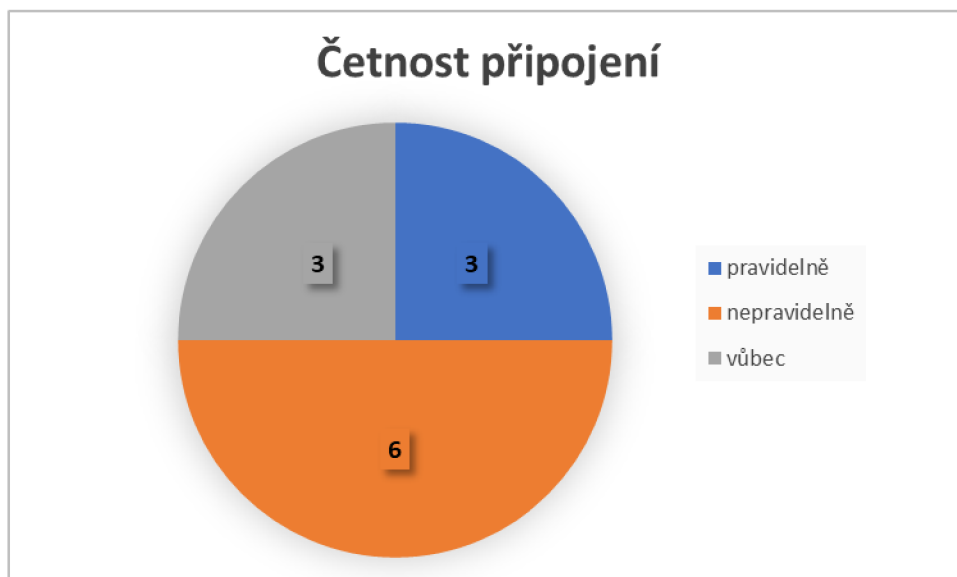
Výzkumná otázka č. 2 – Měl jsi při distanční výuce k dispozici počítač (mobil, tablet)?

Z grafu vyplývá, že tři žáci neměli k dispozici žádnou IT techniku, čtyři žáci měli IT techniku zapůjčenou ze školy, čtyři děti sdílely techniku s ostatními sourozenci a pouze jedno dítě mělo svůj vlastní počítač.



Výzkumná otázka č. 3 – Jak často ses připojoval na online výuku?

Nejvíce dětí označilo variantu nepravidelně, tři žáci se nepřipojovali vůbec a tři žáci se připojovali pravidelně.

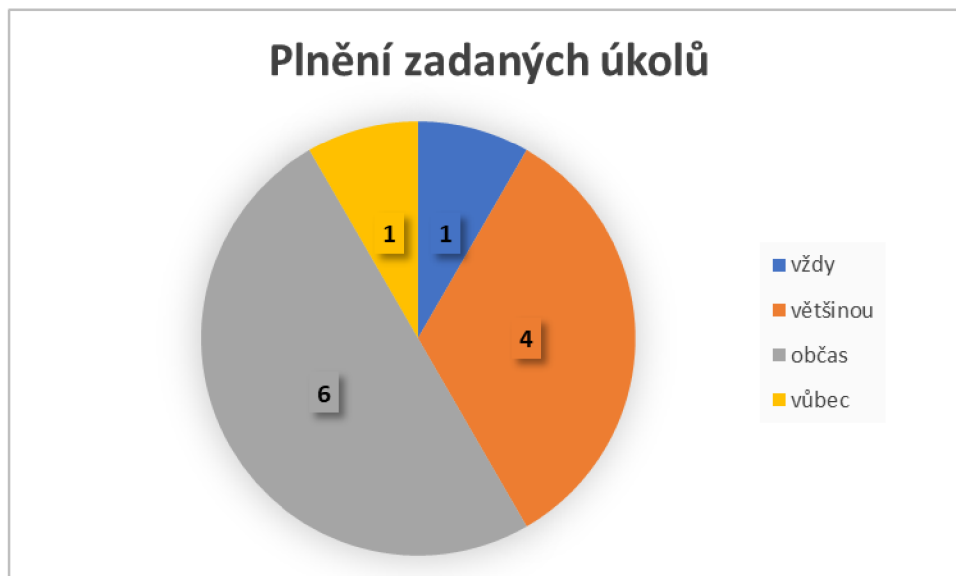


Výzkumná otázka č. 4 – Kdo ti pomáhal s plněním úkolů v době distanční výuky?

Pět respondentů odpovědělo, že jim s výukou nikdo nepomáhal. Tři respondenti odpověděli, že jim pomáhali sourozenci a zbývající respondenti uvádí, že jim pomáhali rodiče a prarodiče.

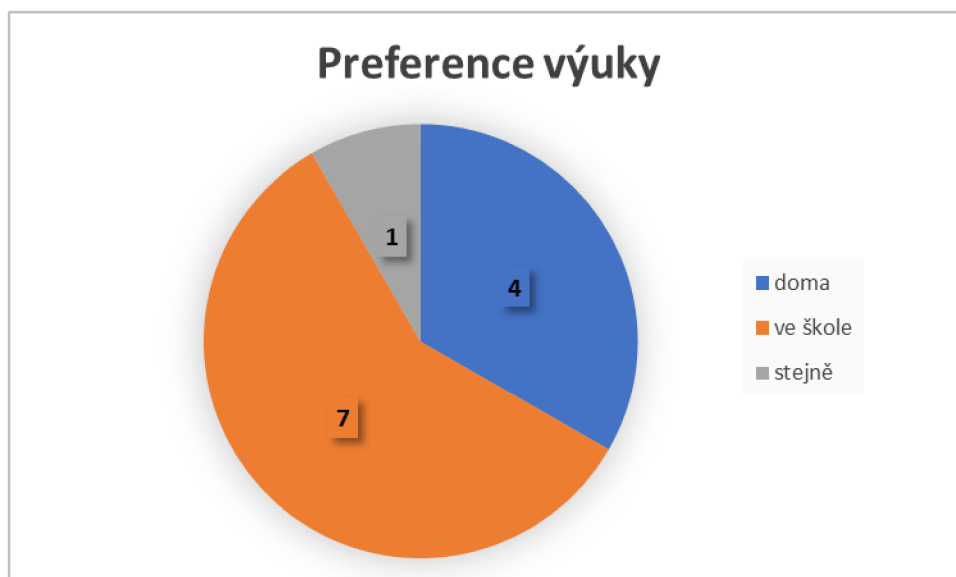
Výzkumná otázka č. 5 – Plnil jsi v době distanční výuky zadané úkoly?

Polovina dětí uvedla, že zadané úkoly plnila občas, čtyři respondenti uvedli, že většinou zadané úkoly plnili, jeden respondent plnil úkoly vždy a jeden neplnil úkoly vůbec.



Výzkumná otázka č. 6 – Učilo se ti lépe z domova nebo ve škole?

Z grafu vyplývá, že většina dětí upřednostňuje výuku ve škole a pouze jeden žák vidí výuku ve škole a doma jako rovnocennou.



Výzkumná otázka č. 7 – Co se ti líbilo a nelíbilo na distanční výuce?

Děti kladně hodnotily, že nemuseli brzy vstávat, nemuseli cestovat ať už pěšky nebo hromadnou dopravou a měli lepší známky. Mohly pracovat s IT technikou, kterou běžně nemají k dispozici

a naopak jako nevýhody uvádí absenci sociálního kontaktu s vrstevníky, chybějící předměty výchovně vzdělávacího charakteru, vysoké nároky na samostatnost při plnění úkolů a problémy s připojením.

SHRNUTÍ DÍLČÍCH CÍLŮ – ŽÁCI

Do výzkumu se zapojili nejvíce žáci z čtvrtého a pátého ročníku základní školy, kteří v době, kdy školy přešly na distanční vzdělávání, byli buď bez IT techniky úplně, nebo pokud jim byla zapůjčena ze školy, neuměli ji správně využít ke vzdělávání a zapojení se do online výuky. Zejména u dětí se socioekonomickým znevýhodněním došlo k celkovému odtržení nejen v kontextu se vzděláváním, ale v důsledku toho i k sociálnímu odloučení od vrstevníků. Právě škola je u těchto dětí jedinou institucí, kde se žáci sociálně posilují a rozvíjí v této oblasti, což jim bylo v důsledku uzavření škol znemožněno. Také absence výchovných předmětů, ve kterých za běžného školního režimu tito žáci částečně vynikají, a naopak větší zátěž v naukových předmětech, kde žáci potřebují i ve škole individuální přístup a pomoc například asistenta pedagoga mohly být příčinou nízké motivace žáků ke vzdělávání. Opora nebyla ani ze strany rodiny, kde i přestože by rodiče dětem pomoci chtěli, nebyli toho schopni.

6 SHRNUÍ VÝLEDKŮ VÝZKUMU

V této části se autorka pokusila shrnout a porovnat výsledky výzkumu této práce s Tematickou zprávou České školní inspekce, která je zaměřena na vzdělávání na dálku v základních a středních školách v době distanční výuky a do které bylo zapojeno celkem 2 372 základních škol České republiky (ČŠI, 2019/2020).

Všem respondentům, kteří se zapojili do výzkumu bakalářské práce, byl předložen dotazník, který obsahoval jak otázky uzavřené, tak z části i otevřené otázky. Celkem byly vytvořeny tři dotazníky. První dotazník byl vytvořen pro učitele, kteří v době distanční výuky žáky se socioekonomickým znevýhodněním vzdělávali, druhý dotazník vyplňovali zákonní zástupci těchto žáků a v posledním dotazníku se vyjadřovali samotní žáci.

V oblasti zkušeností s IT technologiemi učitelů je z průzkumu ČŠI patrné, že především na prvním stupni základních škol byly zkušenosti se vzděláváním pomocí digitálních technologií nejmenší. Úroveň těchto dovedností byla závislá na jejich dosavadních zkušenostech, které se opíraly zejména o zkušenosti ze škol, které již dříve digitální technologie do výuky zapojovaly. Z dotazníkového šetření vyplývá, že pouze jeden z dotazovaných učitelů hodnotí své zkušenosti jako velmi dobré. Největší zastoupení respondentů uvedlo své zkušenosti jako dobré, ale další nejpočetnější skupina nemá zkušenosti téměř žádné. Do této skupiny lze zařadit především pedagogy s délkou praxe 25 a více let.

Jako problematická se ve výzkumu ukázala vybavenost žáků digitální technikou. Otázku dostupnosti IT techniky zodpověděli shodně zákonní zástupci i žáci samotní. Jako nejčastější možnost uvádějí zapůjčení techniky ze školy. Pouze tři respondenti používali techniku vlastní, i když sdílenou se sourozenci a dva dotazovaní neměli k výuce techniku žádnou. Podobný závěr vychází i ze zprávy ČŠI, která problém s nedostatkem digitální techniky u žáků na prvním stupni (méně než 85%) považuje za výraznější oproti ostatním žákům vzdělávaným na druhém stupni či střední škole. Ze zprávy je patrné, že školy si přály větší množství digitální techniky, kterou by zapůjčily žákům, aby mohli pracovat on-line a využívat internet. Jaké procento zastupují žáci se socioekonomickým znevýhodněním, není ze zprávy patrné. Navíc Česká školní inspekce zaznamenala mnoho případů, kdy vedení školy plánuje dálkovou formu výuky využívat i nadále, např. při absenci žáků.

Základní školy, jimž se nedařilo zapojit některé žáky, často jako důvod dle ČŠI uváděly problémy v komunikaci se zákonnými zástupci, motivace žáků nebo jejich sociální zázemí. Další překážkou v online komunikaci mezi žáky a školou byla nemožnost přístupu k počítači nebo chybějící připojení. V dotazníkovém šetření uvádí třídní učitelé nadpoloviční účast všech žáků na online hodinách. Oproti tomu se zákonní zástupci i žáci k otázce vyjádřili tak, že ve většině případů k připojování docházelo jen občas, někteří se nepřipojovali vůbec a pravidelnou účast potvrdilo nejméně respondentů, což koresponduje s důvody uvedenými v Tematické zprávě.

Školy žákům umožňovaly získávat podklady k vzdělávání na dálku i jinými cestami, včetně zapojení asistentů pedagoga, městské policie, samotných učitelů nebo využitím školní recepce. Osobní předávání učiva, bylo zákonnými zástupci označováno jako nej přijatelnější. Učitelé výzkumného šetření uvádí, že předávání výukových materiálů a tištěných pracovních listů využívali zejména žáci se socioekonomickým znevýhodněním. I ČŠI uvádí, že pro zapojení žáků se sociálním znevýhodněním využívaly školy asistenty pedagoga nebo pomoc neziskových organizací, jako příklad uvádí, že *„škole se podařilo navázat kontakt s nekomunikujícími rodiči ze sociálně znevýhodněných lokalit díky zapojení neziskové organizace Český Západ. Ta zajišťuje i předávání učiva těmto rodinám v listinné podobě jedenkrát týdně.“* (ČŠI, 2019/2020, str. 7).

Další výzkumná otázka je zaměřena na spolupráci mezi rodiči a zákonnými zástupci. Ve zprávě se jako důvody nižší frekvence v komunikaci na dálku na prvním stupni základní školy uvádí rozdílné situace v jednotlivých rodinách, kde není dostatek prostoru pro zajištění vzdělávání v plném rozsahu a dostatečná motivace k učení. Nejčastějším komunikačním prostředkem pedagogů, byly emaily jednotlivým žákům. Respondenti z řad učitelů hodnotí snahu rodin žáků spolupracovat se školou v rámci svých možností, nejobtížněji probíhala komunikace u žáků se socioekonomickým znevýhodněním z důvodu omezené informační gramotnosti a nízkou motivací rodičů ke spolupráci ve vzdělávání svých dětí. Respondenti z řad zákonných zástupců uvádí pozitivně možnost telefonické komunikace s učiteli.

Česká školní inspekce zaznamenala, že rozdílnost podmínek v domácím prostředí při online výuce řešily některé školy v podobě zajištění online komunikace. Tyto školy svým žákům často zapůjčily digitální techniku, a to buď těm žákům, kteří neměli vybavení pro online připojení, nebo těm, kteří mají více sourozenců, a tím pádem omezený přístup k digitální technice. Z výzkumu je patrné, že učitelé vnímali podmínky jako velice rozdílné, a to zejména

v mnohopočetných rodinách, kde museli starší žáci vypomáhat s výukou a péčí o mladší sourozence. Rodiny se často potýkaly s problémy s uvolněním z práce, aby se mohly dostatečně věnovat dětem a přesouvaly povinnosti za vzdělávání na prarodiče či starší sourozence.

Tematická zpráva uvádí doporučení k úpravě vzdělávacího obsahu, která měla na některých školách spíše obecnější charakter, formulovaný např. jako doporučení nepřetěžovat žáky a rodiče a dominantně opakovat a procvičovat. Přesto z výzkumu vyplývá, že většina vyučujících zaznamenala zvýšení objemu času na přípravu v době distanční výuky oproti výuce prezenční.

Poslední částí výzkumného šetření bylo zjistit, co respondenti vnímali jako největší problém v této formě vzdělávání. Jak již bylo několikrát zmíněno, největší problém všichni zaznamenali v oblasti absence IT techniky, a jejího využití v souvislosti se vzděláváním a také nedostatečnou motivaci žáků k výuce. U menších dětí byly problémy jak se samostatností, tak se závislostí na dopomoci dalších členů rodiny. Respondenti také uvádí za problematické předávání a vyzvedávání výukových materiálů. Žákům chyběl především sociální kontakt s vrstevníky. V závěru zprávy ČŠI se uvádí vyšší kvalita realizace distančního vzdělávání u větších škol s vyšším počtem žáků a zejména škol lokalizovaných v místech s lepšími socioekonomickými podmínkami. Potíže s distančním vzděláváním měly především školy charakteristické tím, že vzdělávají vyšší počet žáků se socioekonomickým znevýhodněním.

7 DOPORUČENÍ PRO PRAXI

Autorka se domnívá, že výpovědi účastníků výzkumného šetření poskytují vhled do oblasti sociálního znevýhodnění ve vzdělávání a poskytují informace o změnách, které se vlivem pandemické situace odehrály na poli vzdělávání a v rodinách s nízkým sociálním postavením. Níže jsou uvedena některá doporučení, která mohou pomoci těmto žákům v distančním vzdělávání:

Zajištění potřebné technické výbavy: Žáci se socioekonomickým znevýhodněním mohou mít omezený přístup k počítačům, internetu nebo další technické výbavě potřebné pro distanční vzdělávání. Školy by měly zkontrolovat, zda jsou tyto potřeby splněny a poskytnout žákům potřebnou technickou podporu.

Spolupráce s rodinami: Rodiny žáků se socioekonomickým znevýhodněním mohou být v distančním vzdělávání zvláště zranitelné. Tím, že škola zajistí žákům přístup k technologiím, může znamenat i kladný přístup ve spolupráci s rodinou.

Ochrana duševního zdraví: Distanční vzdělávání může být pro žáky stresující a může mít negativní vliv na jejich duševní zdraví. Školy by měly zajistit, aby žáci měli přístup ke psychologické podpoře a aby byla vzdělávací aktivita v souladu s jejich schopnostmi a potřebami.

Podpora komunikace a spolupráce: Žáci se socioekonomickým znevýhodněním mohou být vzdáleni od svých spolužáků a mohou mít problémy s komunikací. Proto by měly být vzdělávací aktivity navrženy tak, aby podporovaly komunikaci a spolupráci mezi žáky a aby umožnily vytvoření prostředí, které bude podporovat vzájemné porozumění a respekt.

Využití různých vzdělávacích metod: Žáci se socioekonomickým znevýhodněním mohou mít různé vzdělávací potřeby a způsoby učení. Školy by proto měly využívat různé vzdělávací metody a přístupy, aby zajistily, že každý žák bude mít přístup ke vzdělání, které mu bude vyhovovat.

ZÁVĚR

Tato bakalářská práce je zaměřena na vzdělávání v době distanční výuky z pohledu socioekonomicky znevýhodněných žáků na 1. stupni základní školy.

Žáci se sociálním znevýhodněním jsou ohroženi školním neúspěchem i za běžných podmínek a s formou distančního vzdělávání se jejich situace ještě významně zhoršuje. Oproti běžné výuce je distanční vzdělávání hodně založené na podpoře rodičů, ta ale sociálně znevýhodněným žákům často chybí. O to více než jinde je u těchto žáků nutná aktivní role školy. Komunikace a spolupráce mezi rodiči a školou byla zesílena nemožností osobního kontaktu, přičemž jakýkoliv jiný kontakt s rodinami může být velice obtížný. To souvisí i s ekonomickou situací rodiny, ve které nemusí být potřebné technologie a internetové připojení, a to včetně mobilního telefonu s nabitým kreditem. Silněji též působilo prostředí domácností a nedostatečné kompetence rodiče v podpoře vzdělávání. Prostor domova se stalo místem každodenní výuky a od rodiče se očekávalo, že na sebe vezme roli dočasného učitele. Jak se ukázalo, životní podmínky žáků se sociálním znevýhodněním generují značnou potřebu podpory ve vzdělávání. Přesto je podpora žáků se sociálním znevýhodněním stále opomíjena. Základem distanční výuky je kontakt s učitelem v online prostředí, žákům se sociálním znevýhodněním ale chybí pro tuto formu práce potřebné vybavení, připojení na internet i klidné domácí prostředí. Důležitou roli pak sehraává i zvýšená míra stresu, která může v době domácí karantény vznikat u žáků žijících na ubytovnách nebo v sociálně vyloučených lokalitách. Škola by tak měla sehraávat významnou roli i v podpoře celkové psychosociální kondice žáků. Tato práce ukázala potřebu podpory učitelů při vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním. Učitelé nedokázali a většinou ani nemohli dát žákům se sociálním znevýhodněním adekvátní podporu během distanční výuky.

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

Seznam použitých českých zdrojů

BEDNAŘÍKOVÁ, Iveta.: *Jak psát distančně*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2007. ISBN 978-80-244-1681-6

DVOŘÁČEK, J.: *Základy pedagogiky pro učitele a vychovatele*. Univerzita Karlova v Praze. 2004. ISBN 80-7290-159-1

DVOŘÁKOVÁ, Eva.: *Několik poznámek o distančním vzdělávání*. 1. vyd. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 1999. ISBN 80-7083-332-7

FELCMANOVÁ, L., HABROVÁ, M. a kol.: *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu sociálního znevýhodnění*. 2015. ISBN 978-80-244-4655-4

GAVORA, P.: *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2000. ISBN 80-85931-76-9

GIDDENS, A.: *Sociologie*. Praha: Argo. 2013. ISBN 978-80-257-0807-1

HENDL, J.: *Kvalitativní výzkum – základní metody a aplikace*. Praha: Portál, 2005. ISBN 978-80-7367-485-4

HENDL, J.: *Přehled statistických metod*. Praha: Portál, 2006. ISBN 978-80-7391-167-6

JUCOVIČOVÁ, D.: *Individuální vzdělávací plán pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami: se specifickými poruchami učení a chování, s mentálním postižením (v MŠ i ZŠ), se sociálním znevýhodněním, z cizojazyčného prostředí*. Praha: D + H, 2009. ISBN 978-808-7295-007.

KRAUS, B.: *Teorie výchovy*. IMS Brno. 2005. ISBN 80-7315-004-2

MAŇÁK, J.: *Nárys didaktiky*. 3. vyd. Brno: Masarykova univerzita. 2003. ISBN 8021031239

NĚMEC, Zbyněk.: *Asistence ve vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním*. Praha: Nová škola o.p.s. 2014. ISBN 978-80-903631-9-9.

NĚMEC, Zbyněk.: *Bariéry a osvědčené přístupy v online doučování sociálně znevýhodněných žáků*. Komenský: 2021. s. 26-34. ISBN 978-80-903631-9-9

- NĚMEC, Z.: *Systematická podpora sociálně znevýhodněných žáků ve vzdělávání*. Praha: Nová škola o. p. s. 2019. ISBN 978-80-905807-9-4
- NĚMEC, Z., PHILIPPOVÁ, T.: *Diagnostika sociálního znevýhodnění žáků v praxi pedagogicko-psychologických poraden*. 2021. ISBN 978-80-7435-828-9
- POL, M.: *Škola jako instituce, organizace, pospolitost*. Praha: Karolinum 2006. ISBN 80-246-1262-3
- PRŮCHA, J.: *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál. 2009. ISBN 978-80-7367-546-2
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J.: *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, s.r.o. 2008. ISBN 978-80-7367-416-8
- PRŮCHA, J., MÍKA, J.: *Distanční studium v otázkách: Průvodce studujícími a zájemci o studium*. Praha: NCDiV, 2000
- RABUŠICOVÁ, M., ŠEĐOVÁ, K., TRNKOVÁ, K., ČIHÁČK, V.: *Škola a (versus) rodina*. Muni Press: 2004, ISBN 8021035986
- RABUŠICOVÁ, M.: *K sociologii výchovy, vzdělání a školy*. 1. vydání. Brno: MUNI, 1991. ISBN 8021003286
- SANDALYOVÁ, P.: *Rodina a její vliv na výchovu a vzdělání*. Brno, 2018. Diplomová práce. Filozofická fakulta Masarykovy university, Katedra filosofie. Vedoucí diplomové práce, Jan Zouhar.
- SEIFERT, M., NESLÁDEK, M., MOUCHOVÁ, D. A KOL.: *Vzdělávání dětí se sociálním znevýhodněním v základní škole*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání. 2019. s. 6–7.
- STRAUSS, Anselm a Juliet CORBINOVÁ.: *Základy kvalitativního výzkumu. Postupy a techniky metody zakotvené teorie*. Boskovice, 1999. Albert: ISBN 80-85834-60
- ŠEĐOVÁ, K.: *Tiché partnerství: vztahy mezi rodiči a učitelkami na prvním stupni základní školy*. Studia paedagogica. Brno, Masarykova univerzita. ISSN 1803-7437. 2009. s. 27 - 52.
- ŠIKULOVÁ, R., BARTOŠOVÁ, I.: *Společně to dokážeme*. Ústí nad Labem: UJEP PF. 2011. 185 s. ISBN 978-80-7414-395-3
- ŠUBRT, J a kol.: *Soudobá sociologie VI. - Oblasti a specializace*. Karolinum: 2014 ISBN 978-80-246-2558-4

VOJTOVÁ, V., NĚMEC, J.: *Inkluzivní vzdělávání jako faktor socializace dětí se sociálním znevýhodněním*. 1. vyd. Brno: MUNI PRESS, 2009. s. 21-38, 17 s. pd. ISBN 978-80-210-5033-4

VORLÍČEK, Ch.: *Úvod do pedagogiky*. Nakladatelství H&H, 2000. ISBN 80-86022-79-X

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). In: Sbíрка zákonů České republiky. 2004, částka 190/2004 Sb, s. 10262 – 10324.

ZLÁMALOVÁ, H.: *Distanční vzdělávání a elearning: učební text pro distanční studium*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského Praha, 2008. ISBN 978-80-86723-56-3

ZÍKOVÁ, T. a kol.: *Bedekr sociálním znevýhodněním pro učitele mateřské školy*. V Plzni: Západočeská univerzita, 2011. ISBN 978-80-261-0052-2

Seznam použitých zahraničních zdrojů

COLLINS, M., COLLINS, G. and BUTT, G. (2015) ‘Social Mobility or Social Reproduction? A Case Study of the Attainment Patterns of Students According to Their Social Background and Ethnicity’, *Educational Review*, 67(2), pp. 196–217. Available at:

<http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&AuthType=ip,shib&db=eric&AN=EJ1052405&lang=cs&site=eds-live&scope=site>

CHARALAMBOUS, E., KYRIAKIDES, L. & CREEMERS, B.P.M. (2018), ‘Promoting quality and equity in socially disadvantaged schools: A group-randomisation study’ *Studies in Educational Evaluation*, vol. 57, pp. 42-52. doi: 10.1016/j.stueduc.2016.06.001.

Seznam použitých internetových zdrojů

ČESKÁ ŠKOLNÍ INSPEKCE (2020). *Vzdělávání na dálku v základních a středních školách. Tematická zpráva květen 2020*. [cit 2022-11-16]. Dostupné z:

<https://www.csicr.cz/cz/Dokumenty/Tematicke-zpravy/Tematicka-zprava-Vzdelavani-na-dalku-v-ZS-a-SS> [online, cit. 2022-11-23]

ČOSIV. DISTANČNÍ VZDĚLÁVÁNÍ U ŽÁKŮ SE SOCIÁLNÍM ZNEVÝHODNĚNÍM. ČOSIV.cz [online]. © 2020 Dostupné z:

[Vyhlaska-SVP \(cosiv.cz\)](#) [online, cit. 2023-02-12]

DLOUHÁ, D., KISSOVÁ, L., LAPŠANSKÁ, V. (2022). *Příklady dobré praxe ve vzdělávání žáků (nejen) se speciálními vzdělávacími potřebami v době distanční výuky*. Dostupné z:

<https://www.ped.muni.cz/komensky/clanky/priklady-dobre-praxe-ve-vzdelavani-zaku-nejen-se-specialnimi-vzdelavacimi-potrebami-v-dobe-distanzni-vyuky>

[online, cit. 2022-11-23]

EDUin – Informační centrum o vzdělávání (2021).

<https://www.eduin.cz/clanky/vratit-se-do-skoly-nebude-jednoduche-mysli-si-rodice-zaku-zakladnich-a-strednich-skol/> [online, cit. 2022-12-08]

Kolektiv autorů. (2015). Očekávané rozložení četnosti SVP podle stupňů podpůrných opatření. Výstup projektu „Systémová podpora inkluzivního vzdělávání v ČR. Dostupné z:

<http://www.inkluzie.upol.cz/portal/vystupy/> [online, cit. 2023-05-02]

LÁBUSOVÁ, A. (2015). *Projevy sociálního znevýhodnění a jeho dopady do vzdělávání*.

Dostupné z:

<http://katalogpo.upol.cz/socialni-znevychodneni/2-projevy-socialniho-znevychodneni-a-jeho-dopady-do-vzdelavani/> [online, cit. 2022-11-12]

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (2017), *Vyhláška o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných*. Dostupné z:

<https://www.msmt.cz/dokumenty-3/vyhlaska-c-27-2016-sb-o-vzdelavani-zaku-se-specialnimi-2> [online, cit. 2022-12-07]

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (2020). *Komunikace*. Dostupné z:

<https://nadalku.msmt.cz/cs/komunikace> [online, cit. 2022-11-23]

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (2022). *Webinář k vyhodnocení distanční výuky*.

Dostupné z: <https://www.edu.cz/webinar-k-vyhodnoceni-distanzni-vyuky/> [online, cit. 2022-11-23]

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (2022). *Kdo jsou žáci se sociálním znevýhodněním? Identifikace jako první krok na cestě k podpoře*. Dostupné z:

<https://www.edu.cz/kdo-jsou-zaci-se-socialnim-znevyhodnenim-identifikace-jako-prvni-krok-na-ceste-k-podpore/> [online, cit. 2022-12-09]

Microsoft (2019). *Microsoft Teams pro školy*. Dostupné z:

<https://education.microsoft.com> [online, cit. 2022-12-20]

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (2020). *Nejčastější otázky o online výuce: Jak na efektivní podobu distančního vzdělávání*. Dostupné z:

<https://www.youtube.com/watch?v=hqUc8oIFJ2M&t=4s>. [online, cit. 2022-11-20]

PAVLAS, Tomáš, ZATLOUKAL Tomáš, ANDRYS Ondřej a NEUMAJER Ondřej.

Tematická zpráva – Distanční vzdělání v základních a středních školách [online]. Praha:

CSICR, 2021 [online, cit. 2022-11-02]. Dostupné z:

https://www.csicr.cz/html/2021/TZ_Distančni_vzdelavani_v_ZS_a_SS/html5/index.html?&locale=CSY&pn=1

Ustanovení § 184a školského zákona – *vzdělávání distančním způsobem a povinná účast na něm*. Dostupné z:

<http://www.pedagogicke.info/2022/01/vladni-navrh-zakona-o-mimoradnem.html>. [online, cit. 2022-11-23]

SEZNAM ZKRATEK

MŠMT - Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy

RVP - Rámcový vzdělávací program

COVID – 19 - Koronavirové onemocnění 2019

ČŠI - Česká školní inspekce

IT - Informační technologie

SEZNAM PŘÍLOH

Dotazník A - Distanční výuka: Třídní učitelé

Třídní učitelé

1. Délka pedagogické praxe
 - a) méně než 5 let
 - b) 6 – 15 let
 - c) 16 – 25 let
 - d) více než 25 let

2. Zkušenosti s IT technologiemi na počátku distanční výuky
 - a) minimální
 - b) dobré
 - c) velmi dobré
 - d) vynikající

3. Jaká byla účast vašich žáků na online hodinách
 - a) připojovali se pravidelně všichni žáci
 - b) připojovala se většina žáků
 - c) připojovala se více než polovina žáků
 - d) připojovala se méně než polovina žáků

4. Jakým způsobem jste zadávali učivo žákům, kteří se nepřipojovali na online hodiny? A jaká byla jejich zpětná vazba?

5. Jaká byla spolupráce s rodiči v období online výuky?

6. Jak jste vnímali rozdílnosti podmínek v domácím prostředí žáků při online výuce?

7. Jak se změnil objem času vašich příprav v době distanční výuky ve srovnání s prezenčním vzděláváním?
- a) byl srovnatelný
 - b) snížil se
 - c) zvýšil se
 - d) výrazně se zvýšil

8. Co jste vnímali jako největší problémy při distanční výuce?

Dotazník B - Distanční výuka: Zákonní zástupci

Zákonní zástupci

1. Počet dětí v domácnosti
 - a) 1
 - b) 2
 - c) 3
 - d) více než 3

2. Dostupnost IT techniky
 - a) každé dítě má své vlastní zařízení
 - b) jedno vlastní zařízení pro více dětí
 - c) zapůjčená IT technika
 - d) bez IT techniky

3. Internetové připojení
 - a) vlastní wifi
 - b) připojení přes data
 - c) bez připojení

4. Jak často se vaše dítě připojovalo na online výuku
 - a) pravidelně
 - b) často
 - c) občas
 - d) nepřipojovalo se

5. Jakým způsobem byly vašim dětem zprostředkovány výukové materiály, pokud se nemohly připojit na online výuku?

6. Jaká byla spolupráce s učiteli v době distanční výuky?

7. Jakým způsobem ovlivnila distanční výuka chod vaší domácnosti?

8. Co jste vnímali jako největší problém v době distanční výuky?

Dotazník C - Distanční výuka: Žáci na 1. stupni základní školy

Žáci

1. Do které třídy chodíš?
 - a) druhá třída
 - b) třetí třída
 - c) čtvrtá třída
 - d) pátá třída

2. Měl jsi při distanční výuce k dispozici počítač (mobil, tablet...)?
 - a) ano, svůj vlastní
 - b) ano, společně se sourozencem
 - c) ano, zapůjčený ze školy
 - d) ne

3. Jak často ses připojoval na online výuku?
 - a) pravidelně
 - b) nepravidelně
 - c) vůbec

4. Měl jsi při online výuce k dispozici samostatnou místnost?
 - a) ano
 - b) ne
 - c) při online výuce jsem se nepřipojoval

5. Plnil jsi v době distanční výuky zadané úkoly?
 - a) vždy
 - b) většinou
 - c) občas
 - d) vůbec

6. Učilo se ti lépe z domova nebo ve škole?
 - a) z domova
 - b) ve škole
 - c) stejně

7. Co se ti líbilo a nelíbilo na distanční výuce?

BIBLIOGRAFICKÉ ÚDAJE

Jméno autora: Linda Křečková

Obor: Speciální pedagogika

Forma studia: Kombinované

Název práce: Socioekonomické znevýhodnění jako aspekt výchovně vzdělávacího procesu v období distanční výuky na 1. stupni základní školy

Rok: 2020 - 2023

Počet stran textu bez příloh: 48

Celkový počet stran příloh: 5

Počet titulů českých použitých zdrojů: 31

Počet titulů zahraničních použitých zdrojů: 3

Počet internetových zdrojů: 14

Vedoucí práce: Mgr. Lukáš Stárek Ph.D., MBA