



Pedagogická  
fakulta  
Faculty  
of Education

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

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích

Pedagogická fakulta

Katedra pedagogiky a psychologie

Bakalářská práce

Motivace žáků ze sociálně znevýhodněného  
prostředí ke vzdělávání v období nouzového stavu

Vypracovala: Nikola Bláhová

Vedoucí práce: Mgr. Marie Najmonová, Ph.D.

České Budějovice, 2021

## **Prohlášení**

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

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

V Českých Budějovicích dne 2. července 2021

Nikola Bláhová

## **Poděkování**

Ráda bych zde poděkovala vedoucí mé bakalářské práce Mgr. Marii Najmonové, Ph.D., protože si nesmírně vážím Vaší podpory a upřímných komentářů, které mi pomohly pochopit, co ve skutečnosti psaní bakalářské práce obnáší. Moc si vážím Vaší ochoty a cenných rad, které jste mi při psaní práce poskytla. Také bych ráda poděkovala mojí rodině, která mi pomohla vytvořit vhodné podmínky pro nerušené psaní této práce.

## **Anotace**

Práce se zaměřuje na nalezení pedagogických přístupů, které motivují žáky ze sociálně znevýhodněného prostředí k distanční výuce. Cílem práce je identifikace efektivních způsobů zapojení žáků ze sociálně znevýhodněného prostředí do distanční výuky. V teoretické části je zmíněna interakce vlivů podílející se na formování osobnosti žáka ze sociálně znevýhodněného prostředí, zohledněn je také vliv těchto faktorů při vzdělávání a motivaci ke vzdělávání. Pozornost je obrácena zejména na pojmenování a identifikaci termínu žák ze sociálně znevýhodněného prostředí a související rizika. Následující část se zabývá motivací žáků ze sociálně znevýhodněného prostředí a problematikou přechodu těchto žáků na distanční výuku v době nouzového stavu. Jedná se o kvantitativní typ výzkumu. Byla použita dotazníková metoda výzkumného šetření, na jehož základě byly zodpovězeny výzkumné otázky, týkající se možností podpory a motivace žáků ze sociálně znevýhodněného prostředí.

### **Klíčová slova:**

motivace k učení, informační technologie, žáci ze sociálně znevýhodněného prostředí, žák 1. stupně základní školy, distanční vzdělávání, pandemie Covid-19, komunikace pedagogů s rodiči, nouzový stav.

## **Annotation**

The thesis focuses on finding pedagogical approaches which motivate pupils from socially disadvantaged backgrounds to attend distance education. The objective of the thesis is to identify effective ways to involve pupils from socially disadvantaged backgrounds in distance education. In the theoretical part is mentioned the interaction of influences involved in the formation of the personality of the pupil from socially disadvantaged backgrounds, the influence of these factors in the education and motivation to learn is also taken into consideration. The attention is given especially to definition and identification of the term pupil from socially disadvantaged backgrounds and connected risks. It is followed by the part which deals with motivation of these pupils. The problematic of transition of pupils from socially disadvantaged backgrounds to distance education in state of emergency is also presented here. It is quantitative type of research. The method of research used were surveys, which were then used to as base to answer research questions concerning the possibilities of support and motivation of pupils from socially disadvantaged environments.

### **Keywords:**

motivation to learn, information technology, pupils from socially disadvantaged environment, primary school pupil, distance education, Covid-19 pandemic, communication of teachers with parents, state of emergency.

## OBSAH

ÚVOD.....	8
TEORETICKÁ ČÁST .....	10
1 Sociální aspekty ve vývoji dítěte ze sociálně znevýhodněného prostředí .....	10
1.1 Působení společnosti na vývoj osobnosti dítěte .....	10
1.2 Vliv rodiny na vývoj dítěte .....	11
1.3 Vliv školy na vývoj dítěte .....	12
2 Žák ze sociálně znevýhodněného prostředí .....	13
2.1 Specifika žáků z prostředí vyloučených lokalit .....	14
2.2 Vzdělávání žáků ze sociálně znevýhodněného prostředí .....	15
2.3 Podpůrná opatření pro žáky ze sociálně znevýhodněného prostředí .....	17
2.3.1 Personální zajištění podpůrných opatření pro žáky ze sociálně znevýhodněného prostředí.....	17
2.4 Strategie podpory žáků se sociálním znevýhodněním .....	18
2.5 Využití aktivizujících metod ve výuce.....	20
3 Motivace dětí ze sociálně znevýhodněného prostředí .....	21
3.1 Rizika školního neúspěchu .....	23
4 Vliv pandemie Covid-19 na vzdělávání žáků .....	24
4.1 Přechod na distanční výuku v nouzovém stavu .....	25
4.2 Možnosti digitalizace výuky .....	26
4.2.1 Nástroje pro online vzdělávání (video-výuka).....	27
4.3 Online technologie a jejich rostoucí význam pro děti.....	28
PRAKTICKÁ ČÁST .....	30
5 Výzkumný cíl práce.....	30
5.1 Výzkumné otázky .....	30
6 Metodologie.....	31
6.1 Metoda získávání sběru dat a její průběh .....	31
6.2 Výzkumný vzorek .....	31
6.2.1 Popis výběru výzkumného souboru .....	32
6.2.2 Popis výzkumného souboru .....	32
6.2.3 Předvýzkum .....	32
7 Výsledky .....	34
8 Odpovědi na výzkumné otázky .....	48
DISKUSE.....	49
ZÁVĚR.....	51

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ .....	52
SEZNAM TABULEK A grafů .....	57
SEZNAM PŘÍLOH.....	58

## ÚVOD

Ústřední téma práce se týká motivace žáků ze sociálně znevýhodněného prostředí ke vzdělávání v období nouzového stavu, kdy byly zavřené školy pro prezenční výuku, a byla realizována výuka distanční. Období nouzového stavu je možné rozdělit do dvou fází, během kterých se postupně vytvářelo prostředí zajišťující vhodné podmínky pro vzdělávání dětí ze sociálně znevýhodněného prostředí.

V první vlně pandemie na jaře roku 2020 bylo nejdůležitější poskytnout dětem ze sociálně znevýhodněného prostředí vhodnou techniku a připojení, vymezit systém komunikace mezi školou a rodinou či se dohodnout na jednotné platformě pro výuku. Stěžejní roli v rámci distanční výuky hrály bezpochyby možnosti, kterými škola disponovala, ať už se jedná například o zmiňované zapůjčení IT techniky žákům, poskytování podpůrných opatření jako například zajištění pedagogické intervence žákům ze sociálně znevýhodněného prostředí či ochota a připravenost ze stran pedagogů učít se novým dovednostem a využít je ve výuce žáků. V druhé vlně na podzim roku 2020 byli učitelé, žáci i rodiče na distanční výuku vzhledem k „jarní“ vlně připraveni. Pro žáky ze sociálně znevýhodněného prostředí, kteří patří do kategorie žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, byla distanční výuka komplikovanější. Bylo nutné zapojení dobrovolníků, nastavení personální podpory či jiných podpůrných opatření.

Hlavním cílem této práce bylo zjistit, jak situaci vnímali rodiče žáků ze sociálně znevýhodněného prostředí, a to zejména z hlediska motivace žáků k distanční výuce a přístupů, které byly z jejich pohledu efektivní. Práce je rozdělena do dvou částí. Teoretická část je zaměřena na témata vliv rodiny na děti ze sociálně znevýhodněného prostředí, žáky ze sociálně znevýhodněného prostředí v procesu vzdělávání, na motivaci ke vzdělávání dětí ze sociálně znevýhodněného prostředí a závěr teoretické části je věnován vlivu pandemie Covid-19 na vzdělávání žáků. V praktické části jsou prezentovány výsledky kvantitativního výzkumného šetření, jehož respondenty byli rodiče žáků ze sociálně znevýhodněného prostředí. Na základě tohoto výzkumného šetření byly zodpovězeny následující výzkumné otázky: Jak by měla být podle rodičů žáků ze sociálně znevýhodněného prostředí zajištěna podpora v průběhu distanční výuky? Jakými způsoby byli motivováni k distančnímu vzdělávání žáci ze sociálně



znevýhodněného prostředí z pohledu jejich rodičů? Jaké rozdíly vnímali rodiče žáků ze sociálně znevýhodněného prostředí v zapojení jejich dětí do distanční výuky v průběhu jarních měsíců školního roku 2019/20 a školního roku 2020/21?

## TEORETICKÁ ČÁST

### 1 SOCIÁLNÍ ASPEKTY VE VÝVOJI DÍTĚTE ZE SOCIÁLNĚ ZNEVÝHODNĚNÉHO PROSTŘEDÍ

Tato kapitola se zabývá problematikou působení prostředí na vývoj dítěte ze sociálně znevýhodněného prostředí. Je zde popsán vliv sociálního prostředí, rodiny, výchovy, kultury či školy na vývoj jedince. Rovněž jsou zde pojmenovány vlivy, které přispívají či se přímo podílejí na definici termínu sociální znevýhodnění.

#### 1.1 Působení společnosti na vývoj osobnosti dítěte

Osobnost dítěte se utváří ve vztahu mezi lidmi, prostředím a společností (Vágnerová, 2001). Jedinec se osobností nerodí, ale stává se jí až v průběhu života. Děti ze sociálně znevýhodněného prostředí jsou ovlivňovány méně příznivými zkušenostmi ze svého blízkého okolí, jako je například méně úspěšná snaha rodičů o lepší finanční zajištění či předkládání méně vhodného vzoru chování rodičů, jako je například nezáměr o zaměstnání. Dítě ze sociálně znevýhodněného prostředí je často negativně ovlivněno především po stránce kognitivního vývoje, a to z důvodu nedostatečného množství stimulujících podnětů během vývoje osobnosti (Němec, 2009).

Dítě se postupně učí společné činnosti, sociální interakci, komunikaci, přebírá sociální role a vytváří si vztahy mezi lidmi. Vztahy jsou osobní v rodině, s přáteli, s kamarády, a společenské, tedy vztahy mezi jednotlivými společenskými vrstvami (Vágnerová, 2001). Osobnost jako celek je soustavou vlastností, které charakterizují individualitu každého člověka, jenž se snaží rozvíjet své schopnosti a realizuje své životní cíle (Jedlička, 2015).

Jedinec se aktivně podílí na svém vývoji, zapojuje se do společnosti a přejímá formy chování, jazyka, hodnot a kultury, jde o proces socializace (Havlík, 2011). Tedy nejen prostředí, ale i výchova a mezilidské vztahy vedou k formování osobnosti jedince. Můžeme pozorovat řadu shodných rysů osobností vyrůstajících ve shodném sociálním prostředí (Jedlička, 2015). U žáků ze sociálně znevýhodněného prostředí často

objevujeme faktory, které se u těchto dětí častěji opakují, jako jsou například nižší vzdělání rodičů, nízké ekonomické zajištění, specifické potřeby dětí v důsledku vyloučení z komunity, z kulturního dění ve společnosti, prožitých traumat apod. (Pemová, 2017).

## **1.2 Vliv rodiny na vývoj dítě**

Organizace člověka je psychologický a sociologický model mezi vztahy (Helus, 2001). Podle Hofbauera (2004) je to právě rodina, která poskytuje dítěti podmínky a zázemí. Rodina by měla dítěti zajistit sociální ochranu, výchování a vzdělávání. Sociálně znevýhodněné děti jsou ohroženy nezájmem rodiny o vzdělání, často neumí to, co jejich vrstevníci, což jim častěji komplikuje zvládnání učiva ve škole (Pemová, 2017). Právě v rodině si dítě všímá mezilidských vztahů, postojů vůči morálce, dále si osvojuje kulturní návyky a základy hodnotové orientace (Vágnerová, 2001). Na rozvoj dítěte se podílí také věk rodičů, úroveň jejich vzdělání, ale také jejich zaměstnání. U sociálně znevýhodněných dětí se jedná většinou o rodiny s nižším socio-ekonomickým statusem, které jsou ohroženy chudobou (Pemová, 2017). Vliv na práci žáka ve škole mají především mentální, ale i kulturní, osobnostní a sociální podmínky rodiny, v níž dítě vyrůstá. Na výukový proces a výsledky dítěte má významný vliv názor jeho rodičů.

Jednu z příčin možných poruch chování dětí ohrožených nepodněným prostředím můžeme hledat v dysfunkčnosti rodiny (Matějček, 2013). Na psychiku dětí a jejich chování mají vliv vztahy rodičů k dětem, ale zároveň vztahy mezi rodiči. Například časté hádky mohou vyvolat u dětí pocity úzkosti, které vedou k ustrašenosti, plachosti, nebo se naopak v důsledku tohoto může dítě chovat agresivně (Matějček, 2013).

Velkým problémem je stále se zvyšující rozvodovost. Děti z rozvedených manželství trpí větším počtem poruch citového života a poruch chování (Helus, 2001). U dětí ze sociálně znevýhodněného prostředí se může jednat o rodiče samoživitele, který nedisponuje dostatkem prostředků na zajištění péče o svého potomka. Dítě je ve škole znevýhodněno například tím, že nemá doporučené pomůcky na výuku (Pemová, 2017). Většina obtíží, které mají děti z rozvedených manželství, se týká poruch po rozvodu, protože se sníží úroveň péče o dítě, celkově životní úroveň a přetrvávající napětí ze změn bydliště a školy. Současným problémem je střídavá péče rodičů o dítě po rozvodu, kdy

dochází k nejednotnosti výchovy, otec povolí to, co matka nedovolí a naopak (Helus, 2001). U sociálně znevýhodněných dětí se může jednat i o nedůslednost v oblasti výchovy jednoho či obou rodičů, čímž dochází ke stagnaci pracovně volných návyků u žáka ve škole (Pemová, 2017). Řada vyskytujících se problémů může vyplývat i z velikosti rodiny. Velké, sociálně slabší rodiny mívají problémy s materiálním zabezpečením (Navrátil, 2011). Tyto problémy bývají pro rodiče velmi těžké a často až nezvladatelné, ale jestliže dokážou si tuto situaci připustit, je dobré ji řešit odborně ve spolupráci s pedagogicko-psychologickou poradnou za pomoci odborné terapie (Navrátil, 2011).

### **1.3 Vliv školy na vývoj dítě**

Jedním ze základních okamžiků v životě dítěte je vstup do školy, jež se stává ústředním bodem, kolem kterého se utváří každodenní život dítěte a celé rodiny (Průcha, 2006). Žáci ze sociálně znevýhodněného prostředí mohou mít však školu umístěnou ve svém hodnotovém systému na nižších pozicích. Sociální znevýhodnění může dítěti komplikovat nejen vzdělávání, ale také interakci se spolužáky či s přijímáním autorit, jako jsou v případě školy pedagogové (Pemová, 2017). Dle Bartoňové (2013) komplikuje nepodnětné sociální prostředí, ve kterém dítě vyrůstá, osvojování si vědomostí. Škola by měla žáka připravit na přijetí norem, které jsou společností uznávány a na situace, které ho mohou v budoucím životě potkat, tak, aby dokázal situaci zhodnotit a následně na ni reagovat. Tento proces nazýváme socializace. (Průcha, 2006)

Žáci ze sociálně znevýhodněného prostředí nerozumí úplně významu vzdělávání a získávání vědomostí (Greger, 2016). Často se mohou stát obětí diskriminace vlivem odlišného etnika, oblasti bydlení, nezaměstnanosti rodičů apod. (Pemová, 2017)

Ve školním prostředí je prostředníkem výuky pedagog, který by měl svým žákům předávat veškeré informace, jak nejlépe umí. Tím, jak informace předává a jedná se žáky, tak může velmi ovlivnit chování i motivaci jednotlivých žáků (Průcha, 2006).

## 2 ŽÁK ZE SOCIÁLNĚ ZNEVÝHODNĚNÉHO PROSTŘEDÍ

Hlavním tématem této kapitoly je problematika žáků ze sociálně znevýhodněného prostředí a definování termínu sociálně znevýhodněné prostředí, proto jsou zde popsány vlivy a faktory, které se na vzniku tohoto prostředí podílejí. Žáci ze sociálně znevýhodněného prostředí jsou ti, kteří nemají dostupné podmínky potřebné k úspěšnému vzdělávání, a to nikoliv ze zdravotních důvodů. Tito žáci jsou ohroženi nezájmem rodičů o školu a nedostatečnou podporou z důvodu nepříznivého materiálního prostředí, nevyhovujících bytových podmínek, častými rodinnými konflikty, nespoluprací rodičů se školou (Průcha, 2009).

U každého dítěte se rozsah znevýhodnění či jeho podoba liší. Sociální znevýhodnění se týká několika různých oblastí. Klíčová bývá oblast materiálního zabezpečení, která je charakteristická pro rodiny bez základní finanční gramotnosti, jež nejsou schopny hospodařit s penězi podle potřeb rodiny. Vybavení v domácnosti je často nedostatečné, z toho pramení špatné stravovací i hygienické návyky. (ČŠI, 2017)

Z výsledků studií OECD (1998) vyplývá, že děti pocházející z rodin se špatným materiálním zabezpečením mají nízkou úroveň čtenářské a matematické gramotnosti. Nízký socioekonomický status rodiny je jedním ze zásadních faktorů ovlivňujících konečné vzdělání. Rodiče v těchto rodinách nemají dostatečný vliv na formování názorů a hodnot svých dětí.

Další oblastí sociálního znevýhodnění jsou hodnoty a životní vzorce, které se vyznačují nízkou vzdělanostní úrovní rodičů i ostatních členů rodiny. Pouhá pětina českých dětí dosahuje lepších výsledků ve vzdělání než jejich rodiče. Jeden z problémů u těchto rodin je nedostatečné předškolní vzdělání, kdy rodiče nechtějí děti posílat do mateřské školy, přestože je poslední rok předškolního vzdělávání před nástupem do školy povinný. Sociální znevýhodnění bývá často spojováno s předsudky, ve formě negativního mínění o rodinách žijících ve vyloučených lokalitách. Tyto děti jsou často vylučovány z kolektivu vrstevníků a ovlivňovány různými předsudky o lidech, žijících v místech vyloučených lokalit. V této oblasti jsou podporou pro tyto děti různé organizace a jejich včasná intervence. Sociální znevýhodnění také souvisí s dysfunkční rodinou a duševním strádáním, kdy trpí dítě nebo rodič psychickou poruchou. V těchto rodinách se vyskytují

znaky týrání, zanedbávání a zneužívání dítěte. Mnoho rodičů sociálně znevýhodněných dětí bývá závislých na alkoholu nebo na drogách. Děti potřebují stabilní rodinné zázemí pro správný vývoj stejně jako pravidelný režim, který jim závislí rodiče nemohou poskytnout. Psychické strádání a důsledky nefungující rodiny se projevují ve vzdělávání dětí formou úzkostí, nejistoty uzavření se do sebe. (ČŠI, 2017)

U žáků ze sociálně znevýhodněného prostředí se častěji vyskytuje rizikové chování, zvýšené absence, nerespektování a neúcta k autoritám. Rodiče často ignorují komunikaci se školou. Znevýhodnění spočívá i v odlišnosti mateřského jazyka či v nedostatečné znalosti českého jazyka. Pro pochopení, toleranci a respekt odlišných kultur je tedy důležitá multikulturní výchova. (Felcmanová, 2015)

Česká legislativa vnímá sociální znevýhodnění jako speciální vzdělávací potřebu. Podle § 16 (vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami) zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání: „Sociálním znevýhodněním se rozumí dle účelu tohoto zákona:

- a) rodinné prostředí s nízkým sociálně kulturním postavením, ohrožením sociálně patologickými jevy,
- b) nařízená ústavní výchova nebo uložená ochranná výchova,
- c) postavení azylanta či účastníka řízení o udělení azylu na území České republiky.“

## **2.1 Specifika žáků z prostředí vyloučených lokalit**

Vyloučené lokality jsou nejčastěji situovány na okraj měst, kde jsou jejich obyvatelé izolováni od veškerých zdrojů a služeb. Z toho plynou nedostatečné pracovní příležitosti a špatné mínění o obyvatelích vzhledem k místu, kde žijí (stigmatizace). Častým a velmi vážným problémem rodin žijících ve vyloučených lokalitách jsou nevyhovující bytové podmínky a nevyhovující hygienické podmínky. (Kajanová, 2017)

Podle Lábusové (2015) je pro žáky z prostředí vyloučených lokalit typické, že rodiče ani žáci nepovažují vzdělání za důležité, žáci mají často vysoké absence (záškoláctví), absence jsou typické i na školních akcích. Žáci mají také problémy s finančním zajištěním školních záležitostí. Obecně mají tyto děti sklony k rizikovému chování. Děti z

vyloučených lokalit jsou v převážné většině Romové, u nichž se často setkáváme s problémem v rámci nedostatečné školní připravenosti, na kterou má vliv především prostředí, ve kterém tyto děti vyrůstají, což má negativní vliv i na rozvoj kognitivního a morálního potenciálu dětí.

Z výzkumů OECD (2018) vyplývá, že rodiče romských dětí žijící ve vyloučených lokalitách, nejsou kompetentní k zajištění přípravy svých dětí do škol. Rodiče doma mluví romsky, čeština není v tomto prostředí obvyklá, z toho plyne špatné přisuzování pojmů jednotlivých českých slov a nesprávná gramatika. Rodiče dětem nečtou, nerozvíjí jejich výtvarné vlohy pomocí různých omalovánek. Často v rodinách nejsou k dispozici výtvarné pomůcky (pastelky), didaktické hračky (puzzle, stavebnice), které pomáhají dětem rozvíjet motoriku. Děti často neumí správně držet tužku v ruce. Rodiče neřeší vývojové problémy u dítěte např. logopedické vady.

Děti v těchto rodinách nemají pravidelný denní režim, stravu či spánek. Vlivem těchto faktorů může být ohroženo jejich zdraví. Děti v přeplněných bytech nemají vhodné podmínky pro přípravu do školy a často nemají potřebné školní potřeby. Romské děti jsou vedeny méně k samostatnosti a individualismu, protože vyrůstají v bytě s několika příbuznými a rozhodování individuální záležitosti je rozhodování celé rodiny. U malých dětí je typická citová závislost na rodičích, zejména na matce. Romské děti jsou výchovně vedeny k vyjadřování vlastního názoru a vstupování do rozhovorů. V mnoha rodinách mají také mnohem dříve přístup k alkoholu, cigaretám, sledují televizní programy pro dospělé a jsou podněcovány k trestným činům a přestupkům. (Zormanová, 2015)

## **2.2 Vzdělávání žáků ze sociálně znevýhodněného prostředí**

Podle Kratochvílové (2007) by všechny školy měly podrobně analyzovat složení svých žáků (věk, pohlaví, lokalita, zájmy), a to zároveň i z hlediska prostředí a podmínek, ve kterých žijí. Za těchto okolností by bylo možné zabezpečit vzdělávání žáků ze sociálně znevýhodněného prostředí, kteří patří v českém školství do kategorie žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

Pro vzdělávání žáků ze sociálně znevýhodněného prostředí je nejcennější, pokud probíhá v běžných třídách spolu s ostatními žáky, tzn. s hlavním vzdělávacím proudem. Smyslem

současného školství je zařadit co nejvíce dětí do hlavního vzdělávacího proudu a umožnit tak rovné šance všem žákům. Tento proces nazýváme v prostředí školství inkluzivním vzděláváním. V rámci inkluze je základní organizační formou vzdělávání individuální integrace. Není vhodné sociálně znevýhodněné vyčleňovat do samostatných tříd. Pro kvalitní vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním musí školy zajistit vhodnou organizaci výuky, především její podmínky. (Němec, 2009)

Pro vzdělávání žáků ze sociálně znevýhodněného prostředí je třeba využít speciálních personálních podmínek, jejichž cílem je vytvoření úspěšného inkluzivního prostředí ve třídě, které spočívá v pozitivním a bezpodmínečném přijetí žáka pedagogem i spolužáky. Inkluze však není prostředek vzdělávání, který by závisel např. na výkonech žáků ze sociálně znevýhodněného prostředí. Inkluzivním prostředím se rozumí přirozené prostředí, které vzniká přirozeně mezi žáky ze sociálně znevýhodněného prostředí a mezi žáky běžného vzdělávacího proudu. (Pilař, 2015)

Pro pedagogické pracovníky je v rámci inkluze klíčová jejich odbornost a způsobilost k diagnostické činnosti, díky níž jsou kompetentní k identifikaci konkrétních osobnostních či vztahově-sociálních problémů. Po zhodnocení celkových obtíží daného žáka doporučuje pedagogický pracovník vhodná podpůrná opatření vedoucí k tvoření a realizaci nápravných programů. U těchto postupů se uplatňuje asistent pedagoga, jehož náplní práce je také pomoc při komunikaci s žáky a jejich rodinami. Další důležitou roli hrají odborníci jako školní psycholog, speciální pedagog, metodik prevence, výchovný poradce, sociální pedagog. Tito odborníci tvoří školní poradenské pracoviště, které zřizuje ředitel školy jako preventivní a poradenskou podporu žákům. (Kratochvílová, 2009)

Pro vzdělávání žáků ze sociálně znevýhodněného prostředí je třeba vhodné zajištění materiálních podmínek. Cílem je podpořit jejich učení a usnadnit výuku pomocí speciálních didaktických pomůcek. Neustálým problémem je však u těchto žáků zapomínání pomůcek a učebnic doma. (Kratochvílová, 2009) Z Katalogu podpůrných opatření vyplývá, že pro žáky ze sociálně znevýhodněného prostředí, kteří nemají možnost si pomůcky přinést z domova, škola tyto pomůcky zajistí a zapůjčí. Jedná se například o pomůcky týkající se tělesné výchovy, výtvarné či rýsovací. Prostřednictvím



pomůcek se může těmto žákům zdát učivo zajímavější, což může mít pozitivní vliv na jejich motivaci. (Habrová, 2021)

## **2.3 Podpůrná opatření pro žáky ze sociálně znevýhodněného prostředí**

Vyhláška č. 27/2017 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, upravuje pravidla pro vzdělávání těchto žáků a definuje soubor podpůrných opatření a postupy při jejich uplatňování. Žákům ze sociálně znevýhodněného prostředí jsou poskytnuta k rovnoprávnému vzdělávání s ostatními podpůrná opatření. (ČŠI, 2021)

Podpůrná opatření jsou rozdělena do deseti oblastí a podle organizační, finanční, personální náročnosti a charakteristiky žáků s potřebou podpory v daném stupni, se většina opatření dělí do pěti stupňů podpory. Jednotlivé oblasti systému podpůrných opatření se zaměřují na konkrétní situace, kdy žák potřebuje podporu pro vyrovnání svého znevýhodnění. Podpůrná opatření prvního stupně mají preventivní charakter a umožňují podpůrný přístup vhodný pro všechny žáky, který zlepšuje celkovou kvalitu vzdělávání a klima školy. (Katalog podpůrných opatření, 2020)

Jako podpůrné opatření 1. stupně poskytuje od roku 2021 škola, družina nebo školní klub pedagogickou intervenci. Pro doporučení pedagogické intervence již není nutná návštěva školského poradenského zařízení, kde by žák musel absolvovat určitá vyšetření, jak tomu bylo v předchozích letech. Vyplývá to z novely vyhlášky č. 27/2016 Sb. a z novely nařízení vlády č. 75/2005 Sb. Pedagogická intervence je podmíněna potřebám žáka a je o ní nutné informovat zákonné zástupce. Může být poskytnuta individuálně či skupinově. (MŠMT, 2021)

### **2.3.1 Personální zajištění podpůrných opatření pro žáky ze sociálně znevýhodněného prostředí**

Tato podkapitola zahrnuje popis pracovních pozic, které se významně podílejí na vzdělávání žáků ze sociálně znevýhodněného prostředí. Těmto žákům často chybí sociální opora v rodině či její blízkosti, což může být pro jedince problém. Člověkem,

který by naplňoval potřebu pozitivního citového kontaktu, může být pro tyto žáky školní psycholog. Ten řeší s dětmi zejména problematiku vyhnutí se školnímu neúspěchu. Jako ústřední metodu práce s dětmi využívá rozhovor. Měl by být schopen s žákem sdílet jeho kladné či negativní pocity. Je schopen trpělivého naslouchání při vyjasňování životních okolností, kterým sám žák nerozumí. „Je to, co vnímám jako špatné, skutečně špatné?“. Dále trpělivé naslouchání u vyjasnění životních okolností, které se zdají být radostí a nadějí. „Je to, z čeho se raduji a na co se těším, skutečně dobré?“ (Jedlička, 2015).

Další významnou podporu pro žáky ze sociálně znevýhodněného prostředí tvoří asistenti. Na českých školách existují dva druhy asistentů. Asistent pedagoga, který zastává roli pedagogického pracovníka financovaného z podpůrných opatření žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, a školní asistent, což je nepedagogický pracovník financovaný většinou z projektů podporovaných Evropskou unií. Rozdíl mezi oběma asistenty spočívá hlavně v tom, že práce asistenta pedagoga je založená na podpoře učitele při výuce, a školní asistent se věnuje spíše komunikaci s rodinami žáků a jejich odpolední přípravě (Němec, 2020).

Mezi odborníky, kteří by mohli být podporou právě pro žáky ze sociálně znevýhodněného prostředí, patří sociální pedagog. Tato profese je zatím využívána na českých školách spíše ojediněle, oproti západním zemím Evropy, kde je sociální pedagog téměř běžnou profesí. V České republice se pomalu začíná rozšiřovat, stále však není sociální pedagog zákonem vymezený pedagogický pracovník. Náplň práce sociálního pedagoga spočívá převážně ve vzájemné komunikaci a podpoře žáků i rodičů. Sociální pedagog má roli tzv. prostředníka mezi školou a rodinou žáka nebo jinými institucemi, které umožňují podporu znevýhodněným žákům. (Tomková, 2020)

## **2.4 Strategie podpory žáků se sociálním znevýhodněním**

Školy musí přizpůsobit školní vzdělávací program sociálně znevýhodněným žákům podle legislativy, dále zajistit vzdělávání pedagogických pracovníků, kteří mají v kompetenci vytváření strategií, které jsou důležité pro podporu těchto žáků a jejich rodiče (Bartoňová, 2013).

Podle zprávy ČŠI (2020) nabízí MŠMT školám dotační program Podpora integrace romské menšiny. V rámci základního vzdělávání podporuje vzdělávání romských žáků, spolupráci rodiny a školy, úspěšný přechod na střední školu a různé volnočasové aktivity pro romské žáky.

Strategie podpory u žáků se sociálním znevýhodněním je zásadní pro jejich úspěšnou integraci. Vhodnou strategií výuky se rozumí respektování individuálního přístupu k těmto žákům a jejich potřebám při zadávání domácích úkolů zohlednit potřebnou časovou zátěž. Dále je vhodné uplatňování aktivizujících pedagogických metod, aby se mohl každý žák určitým způsobem do výuky zapojit. Jedná se například o brainstorming, myšlenkové mapy, které přispívají k rozvoji slovní zásoby, vypracování skupinové prezentace či referátu na dané téma či vytváření různých projektů. Často využívaná metoda I.N.S.E.R.T. je zaměřená na kritické myšlení. Zde žák pracuje s textem a třídí informace na známé, nové, důvěryhodné a nedůvěryhodné. (Filová, 2009)

Dalším důležitým procesem je vhodná organizace výuky tak, aby docházelo k pravidelnému střídání individuální, skupinové či hromadné práce. Volba skupin záleží na cíli, jehož chce pedagog dosáhnout. Další možností je tzv. vrstevnické vyučování, kdy výuku vedou žáci z vyšších ročníků. Důležitá je volba způsobu hodnocení žáků, důraz by měl být kladen na formativní hodnocení. Učitel by měl žáka směřovat k nastavení krátkodobých cílů, při jejichž plnění žák přebírá zodpovědnost. Výsledkem hodnocení by mělo být ocenění školní práce všech žáků. (Filová, 2009).

Pro úspěšné uplatnění těchto výukových strategií je důležité vytváření určitých podmínek, které podporují úspěšnou integraci žáků se sociálním znevýhodněním. Jedná se o vytváření příznivého klimatu třídy, které může být podpořeno například ve formě vypsání pravidel v rovnocenném přístupu chování na viditelném místě ve třídě. Učitelé by se měli vyhnout při práci se sociálně znevýhodněnými dětmi jejich přílišnému etiketování. Aktivity by měly být zaměřeny na to, jak zvýšit sebeúctu dětí, na přijímání odpovědnosti za své chování, k tomu je však potřebný otevřenější a vstřícnější přístup učitelů. Další podpora v prostředí školy mohou být různé slavnosti, které budou zakládat novou společnou kulturu dané školy. Důležitá podmínka úspěchu takových akcí je spolupráce a vzájemná komunikace mezi školou a zákonnými zástupci žáků (Filová, 2009).

## 2.5 Využití aktivizujících metod ve výuce

Tato podkapitola se zabývá mechanismy, které pomáhají žáky ze sociálně znevýhodněného prostředí lépe zapojit do výuky a motivovat je ke vzdělávání. Takovými metodami mohou být např. aktivizující metody, jejichž cílem je žáky aktivně zapojit do výuky, tak aby dosahovali lepších studijních výsledků (Nováková, 2014).

„Pro aktivizaci žáků ve vyučování je zásadní otázkou otázka motivace a zájem žáků. Jedním ze stěžejních motivujících faktorů je znalost cíle a pochopení smyslu práce, neboť pak i činnost nudná, nezajímavá, stereotypní či náročná nabývá zcela nových dimenzí a stává se snesitelnou, někdy dokonce zajímavou“ (Nováková, 2014, str. 30).

Výběr metod ve výuce zásadním způsobem ovlivňuje schopnost dítěte porozumět látce. Důležitým prvkem kvalitní výuky je vždy didaktický cíl, podle kterého si vybírá učitel prostředky působení na žáka. V rámci využití aktivizačních metod ve výuce je žák přímo zapojen do dialogu s vyučujícím.

U dětí mladšího školního věku se doporučuje využít vnější motivace ve formě sociálního odměňování či motivační prvky, jako je například soutěživost mezi žáky (Nováková, 2014).

Podle Balvína (2014) lze považovat za důležitou aktivizující metodu ve výuce dětí se sociálním znevýhodněním hru. V rámci výuky může pedagog zařadit takovou hru, která nejen rozvíjí rozum, ale také city, tvořivost dítěte či představivost. Nárůst zájmu dítěte o výuku prostřednictvím hry lze nalézt také v historii, což dokládá například spis Jana Ámose Komenského „Škola hrou“ (Balvín, 2014).

Mezi aktivizující metody lze zařadit hry inscenační, kdy se zadání úkolu zakládá na přehrávání rolí, dále hry didaktické. Didaktické hry bývají zábavné, což lze považovat za důležitý faktor pro motivaci žáků ke vzdělávání. Mezi didaktické hry mohou podle Novákové (2014) patřit také rozhodovací hry, kdy žáci přiřazují informace na základě podmínek k určitým kategoriím nebo kvízy či didaktické hry založené na řešení určitého problému.

### 3 MOTIVACE DĚTÍ ZE SOCIÁLNĚ ZNEVÝHODNĚNÉHO PROSTŘEDÍ

Termínem motivace je možné označit pohnutku k jednání, která má zásadní vliv na efektivitu učení. Pod pojmem pohnutka rozumíme potřebu. Motivační potřeby jsou vrozené nebo naučené. V této kapitole bude kromě motivace dětí se sociálním znevýhodněním pojednáno o druzích motivačních potřeb, které hrají důležitou roli v oblasti efektivity vyučovacího procesu a porozumění látce. Jsou zde popsána rizika školního neúspěchu a aktivizující pojetí ve vyučování s výčtem aktivizujících metod (Jedlička, 2015).

Podle Břicháčka (1991) je vnitřní uspokojení dítěte nejlepším zdrojem motivace. Pedagog by se měl dále snažit rozvíjet kognitivní (poznávací) potřeby jedince, výběrem metod a svými postoji pozitivně ovlivňovat vztah žáků k učení. Ve školním prostředí je pedagog žákovi zprostředkovatelem vnějšího světa. Je proto nutné nahlížet na motivaci žáka k učení komplexně a brát v úvahu všechny vnější i vnitřní vlivy. Poznávací potřeby mohou být projevem zvědavosti. Žák se setkává s novými předměty, které jsou důležité pro jeho budoucí rozvoj. Učitel tedy stojí před úkolem vzbudit u žáka zájem o nový předmět a tím i prohloubit jeho zájem o znalosti (Pelcová, 2020).

Sociální motivace vychází ze sociálních potřeb žáka, tedy potřeb navázání vztahu s lidmi (potřeba afiliace). Velkou roli zde hrají nejen vzájemné vztahy mezi spolužáky, ale také vzájemný vztah žáků a učitele. Učitel tedy svým přístupem významně ovlivňuje sociální atmosféru ve třídě, tím přispívá k formování motivace žáků k učení (Mareš, 2013). Jakmile je dítě schopno provádět jakoukoli cílenou činnost, jejíž výsledky jsou hodnoceny okolím, vyvíjí se u něj potřeba úspěšného výkonu a potřeba vyhnout se neúspěchu. Učitel by měl znát žákovy tendence, aby mohl lépe porozumět jeho chování ve výkonových situacích, obzvláště pokud se jedná o dítě ze sociálně znevýhodněného prostředí. Je tedy na učiteli, aby odhalil žákovy slabiny a přednosti a aby podle získaných poznatků plánoval činnost při vlastním vyučovacím procesu. Pokud jsou ve třídě žáci s převažující potřebou úspěšného výkonu, učitel by měl dbát na to, aby takovým žákům nezařadil úkoly příliš snadné. Děti ze sociálně znevýhodněného prostředí potřebují slyšet chválu i za dílčí výkony. Lidé se vzájemně liší jak v jednotlivých motivech, tak v celkové individuální motivaci. I to je jeden z důvodů, proč by pedagog měl klást důraz na

individuální přístup k žákům. Pokud se žák učí a má určitý osobní cíl, potom hovoříme o potřebě perspektivy – potřebě něčeho dosáhnout, vzdělávat se, dozvědět se nové věci. Potřeba je tedy důležitým stavem jeho psychiky a vede ho k tomu, aby studium dokončil (Mareš, 2013).

U žáků ze sociálně znevýhodněného prostředí musí učitel dbát na odlišné zkušenosti, dítě často s rodiči nenavštěvuje kulturní akce, disponuje znalostmi pouze ze svého blízkého bydliště, kde tráví veškerý volný čas (Pemová, 2017).

Vyhnutí se neúspěchu souvisí s úspěšnou prací učitele, spočívá rovněž v postupném upevnování potřeby úspěšného výkonu u žáků s převažující potřebou vyhnout se neúspěchu. Jde tedy o to, aby se ze žáka s převažující potřebou vyhnout se neúspěchu stal žák s převažující potřebou úspěšného výkonu. Žákovi by měla být poskytnuta šance na dosažení cíle a aby postupně získal sebevědomí a schopnost reálně zhodnotit své vlastní schopnosti. Naopak nemá-li žák vůbec úspěch, vede to obvykle k tomu, že se snaží různým způsobem uniknout, čímž se snižuje jeho zájem o příslušnou činnost. Učitel by měl tedy postupovat tak, aby při neúspěchu dával žákům naději na další úspěchy, aby neztráceli naději na dosažení pozitivních výsledků (Mareš, 2013).

Kaleja (2014) definuje metody motivace žáka ze sociálně znevýhodněného prostředí v následujících pěti bodech:

1. Pozice žáka ve třídě. Žák ze sociálně znevýhodněného prostředí by neměl sedět v poslední lavici, kde by byl odloučen od kolektivu, ale ani vedle žáka s podobnými obtížemi. Neodsuzovat žáka kvůli jeho rodičům, žádné nálepkování žáka.
2. Zajištění pomůcek. Pokud žákovi jeho rodiče nebyli schopni zajistit pomůcky pro daný předmět, žák si je může před hodinou vypůjčit. Pokud si mají žáci přinést nějaký materiál z domova, ujistit se, zda je to v rámci jejich možností reálné pro všechny.
3. Ocenění a pochvala. Pochválit za dobře vykonanou práci, dobrý skutek, dobrou známku či jiný úspěch, je pro žáky ze sociálně znevýhodněného prostředí a jejich motivaci k učení klíčové.
4. Nabídka pomoci. Žáci by měli být informováni, na koho se v případě daných problémů či potřeby pomoci obrátit. Pokud si učitel všimne u žáka pravidelně se opakujících potíží, doporučí mu odbornou pomoc.

5.     Vzdělávací podpora. Pro sociálně znevýhodněné žáky platí možnost využít podporu asistenta pedagoga či doučování.

### **3.1 Rizika školního neúspěchu**

Hlavním důvodem, proč dítě obvykle ztrácí motivaci, je dle Fontany (1997) v první řadě nedostatek sebedůvěry. Pokud nastane případ, že si člověk nevěří, nebude věřit ani tomu, že je schopný dosáhnout jakéhokoli úspěchu, což ho demotivuje ještě dříve než se o něco pokusí (Fontana, 1997).

Rodinné prostředí, které nazýváme jako dysfunkční, můžeme vymezit i jako sociálně psychologický faktor školní neúspěšnosti. Děti, které nevyrostaly v harmonickém rodinném prostředí, mají často několik nespokojených důležitých potřeb, rodina se pro ně stane zátěží. Vlivem negativní rodinné situace se chování k lidem odráží i ve školním prostředí ve formě neschopnosti empatie, neporozumění potřebám jiných lidí. U takového dítěte se může objevit rigidita, osamělost, problém se sebehodnocením, nízká sebeúcta, rizikové chování v podobě nedostatečné sebekontroly, impulzivita a potřeba projevit negativní city, což je příčinou negativní zkušenosti z vlastního dětství. Bylo zjištěno, že 70 % dětí, s nimiž rodiče nezacházeli přiměřeným způsobem, mělo sklon chovat se podobně jako oni (ČŠI, 2017).

Velký význam pro rozumový vývoj osobnosti dítěte a jeho školní úspěšnost má kulturní a jazyková úroveň rodinného prostředí. Dle mezinárodních studií závisí výsledky ve vzdělávání žáků v ČR ve velké míře na rodinném prostředí žáků (EDUIN, 2020).

České školy spoléhají na pomoc rodičů při vzdělávání dětí. Kladou příliš důraz na domácí přípravu žáků. Preventivní program školy, který zahrnuje Strategie předcházení školní neúspěšnosti, šikaně a dalším projevům rizikového chování, je povinnou dokumentací školy (Čermáková, 2020).

Účast na předškolním vzdělávání a spolupráce s rodiči jsou základními podmínkami pro překonávání školního neúspěchu. Zavedení povinného posledního ročníku předškolního vzdělávání je vhodné k odstranění nerovností ve vzdělávání (ČŠI, 2017).

## 4 VLIV PANDEMIE COVID-19 NA VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ

V březnu roku 2020 zasáhla Českou republiku epidemie koronaviru SARS-CoV-2. Součástí mimořádných a ochranných opatření bylo i uzavření všech škol a vzdělávání přešlo na distanční výuku. Ta přinesla pro učitele, žáky a jejich rodiny řadu změn v podobě jiné organizace výuky a zavedení metod, na něž nebyli doposud zvyklí. I od žáků mladšího školního věku byla očekávána a vyžadována vyšší míra samostatnosti, která nemusela být z hlediska jejich vývoje vhodná. Někteří žáci se vzdělávání na dálku neúčastnili z důvodu chybějící techniky, nedostatku podpory z rodiny nebo vlastního nezájmu a ztráty motivace. Přitom záleželo na možnostech a připravenosti školy, jaké zdroje je schopna svým žákům nabídnout. Některé předměty nebylo možné vyučovat v online režimu na stejné úrovni jako při prezenční výuce. Žáci měli v domácích podmínkách k dispozici odlišné vybavení, přičemž velmi záleželo na socioekonomickém statusu rodiny, čímž se prohlubovaly nerovnosti ve vzdělávání (Čermáková, 2020).

Velmi omezenou péči měli při distanční výuce žáci se sociálním znevýhodněním, u kterých se jen obtížně realizovala různá podpůrná opatření jako například zajištění personální podpory ve formě asistenta pedagoga či didaktických pomůcek. Dlouhodobý pobyt v domácím prostředí mohl mít na psychický stav dětí pozitivní i negativní dopad, záleželo na podmínkách v jejich rodinách. Pokud například takové dítě setrvalo v méně podnětném prostředí a nebyla mu věnována dostatečná pozornost ze strany rodičů v rámci distanční výuky, pak lze uvažovat, že pro tyto děti budou nezbytná podpůrná opatření a bude u nich nutné vynaložit úsilí v rámci motivace ke vzdělávání. Dětem chyběla sociální interakce mezi vrstevníky. Docházelo k rušení zápisů do škol, čímž děti přicházely o významný okamžik v životě. Také absence školního stravování mohla u socioekonomicky slabších rodin snížit kvalitu stravy dětí. Při distanční výuce museli rodiče nahradit z větší části roli učitelů a museli dětem zajistit denní režim. Celkově lze očekávat zhoršení většiny typů rizikového chování a problémů ovlivňujících situaci dětí, například zhoršení školní úspěšnosti žáků z ohrožených rodin, výskyt psychických problémů, zvýšení závislosti na mobilních technologiích stejně jako nárůst jiných závislostí (gambling). Zvýšené riziko těchto negativních dopadů lze očekávat zejména u dětí z rodin s nízkým socioekonomickým postavením (Čermáková, 2020).



#### **4.1 Přejchod na distanční výuku v nouzovém stavu**

Vlivem šíření pandemie SARS CoV-2 byl v České republice vyhlášen poprvé nouzový stav 12. 3. 2020 (Usnesení vlády č. 194).

Školy musely najít efektivní způsob, jak realizovat online výuku pro všechny své žáky. Problém však představovaly děti ze sociálně znevýhodněného prostředí, které neměly doma počítač ani internetové připojení, škola se s nimi totiž dlouhou dobu nemohla spojit, což představovalo pro české školství postupem času stále větší hrozbu. (Haplová, 2021)

Některé školy musely žákům posílat úkoly poštou nebo je nechávaly vyvěšené na dveřích školy. Další variantou bylo zavolat rodičům, spojit se alespoň telefonicky s rodinou žáka, domluvit se na předávání úkolů, které bude pro žáka ze sociálně znevýhodněného prostředí a jeho rodiče aktuálně možné. Spojení pedagoga se žákem a jeho rodiči se však ne vždy podařilo, a to například u rodin žijících v místě vyloučených lokalit, kde nevlastní žádný počítač, chytrý telefon a ani žádné internetové připojení. Dalším z problémů bylo vytvořit přiměřené úkoly, které jsou schopni žáci zvládnout doma sami. Podpora dětí ve studiu totiž není pro všechny rodiče samozřejmostí (MŠMT ČR, 2020).

Z těchto důvodů byla pedagogická intervence poskytována i v průběhu distančního vzdělávání ve formě online komunikace s osobou, která intervenci poskytuje danému žákovi při běžné výuce ve škole. To znamená, že v případě, že má žák přiznané podpůrné opatření asistenta pedagoga, škola zajistí jeho podporu i pro distanční vzdělávání. Asistent či jiný pedagogický pracovník tedy poskytne žákovi se sociálním znevýhodněním různé konzultace, učební materiály, podklady a podporu na dálku v rámci distančního vzdělávání. (MŠMT, 2021)

Asistenta pedagoga je možné zapojit prostřednictvím nástrojů distančního způsobu vzdělávání. Pracuje podle pokynu učitele se skupinou či třídou nebo pouze s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami v dané skupině. Připravuje pomůcky a zajišťuje individuální podporu určeným žákům. Dále asistent poskytuje distanční podporu a informace zákonným zástupcům žáků ze sociálně znevýhodněného prostředí. (MŠMT, 2021)

Vzhledem k nové situaci spojené s padnemí COVID-19 byla vydána 25. 8. 2020 novela školského zákona č. 349/2020 Sb., která upravuje distanční výuku. Škola je povinna realizovat distanční výuku a pro žáky je povinností se jí zúčastnit. Pro pomoc s realizací distanční výuky na školách byla vydána Metodika MŠMT 2020.

## **4.2 Možnosti digitalizace výuky**

Vlivem pandemie Covid-19 a následného uzavření škol se musela výuka pro žáky digitalizovat během několika dnů. Jako pomoc k realizaci online výuky se osvědčily webináře projektu SYPO a online konzultace s ICT koordinátory, kteří pomáhají při technických potížích distanční výuky.

Online výuka na prvním stupni základních škol má vhodně kombinovat výuku synchronní a asynchronní. Synchronní online výuka probíhá pomocí určité komunikační platformy, kde je propojen učitel se svými žáky ve stejný čas, jako jsou žáci. Výuka může probíhat dle připraveného rozvrhu. Asynchronní výuka se realizuje tak, že žáci a učitelé se nesetkávají každodenně a žáci pracují na zadaných úkolech v čase podle jejich vlastního rozvrhu. Vzhledem k věku žáků není vhodné, aby výuka probíhala podle běžného rozvrhu prezenční výuky. Stejně tak nestačí, aby byl jednou týdně žákům zaslán seznam s domácími úkoly s termínem odevzdání. Pro distanční vzdělávání je důležitý pravidelný kontakt s žáky, stanovení vzdělávacích priorit a posilování jejich vnitřní motivace s pomocí formativní zpětné vazby. (Metodika MŠMT, 2020)

Dále se osvědčil způsob online výuky, kdy se žáci setkávají pravidelně při virtuální třídnické hodině, kde jim učitel na začátku hodiny vysvětlí zadání samostatné práce, která se může však pro každého jedince lišit. Učitel si ověří, zda všichni žáci rozumí zadání. Někdy je vhodné rozdělit žáky do menších skupin, zejména když je počet žáků větší než dvacet. Online výuka by nebyla pro tolik žáků najednou efektivní a učitel by těžko zajistil pozornost všech žáků. Synchronní výuka by na prvním stupni základních škol neměla trvat déle než jednu hodinu. Vhodné je střídání online výuky a samostatné práce. (Haplová, 2021)

Pro žáky, kteří nemají doma vhodnou IT techniku k realizaci distančního vzdělávání, by měla škola nabídnout možnost vypůjčení notebooku či tabletu. Zákonní zástupci těchto dětí musí podepsat smlouvu o zapůjčení, kterou škola předává společně s IT technikou, kterou danému žákovi půjčuje. Škola má připravené postupy i pro žáky, kteří nemají doma vhodné podmínky pro online výuku a nemohou využít školou zapůjčenou IT techniku. Pro tyto žáky je nejdůležitější zajištění vhodné komunikace, kterou budou schopni realizovat i zákonní zástupci těchto žáků. (Metodika MŠMT, 2020)

Při distanční výuce mají být využívány formativní způsoby hodnocení žáků, kdy mohou žáci sledovat svůj vlastní pokrok. Vhodnou příležitostí je i sebehodnocení, které umožňuje žákům sledovat a hodnotit své osobní výkony a dovednosti. Vhodné je také využít online nástroje, které podporují autoevaluaci, například GoogleForms, různé mobilní aplikace, Socrative Microsoft Forms a další. (Metodika MŠMT, 2020)

#### **4.2.1 Nástroje pro online vzdělávání (video-výuka)**

Za nástroj pro online vzdělávání lze považovat tzv. video-výuku. Výhoda pořizování video-lekcí jako vzdělávacího objektu tkví ve skutečnosti, že složitější úsek si může žák pustit vícekrát. Žák si zkrátka může opakovaně pouštět pasáž, které nerozumí. Videá mohou být pro studenty poutavá a atraktivní, pokud je dokážou vtáhnout do výuky (Černý, 2020).

Černá (2017) doporučuje z hlediska efektivity pro vzdělávání natáčet pro žáky spíše krátká videa, která budou pojmenována tak, aby název výstižně zachytil probíranou látku na záznamu. Aby bylo video pro žáky zajímavé, mělo by splňovat určitá kritéria v tomto sledu: pozdrav a úvod do problematiky, motivační expozice ideálně spojená s příkladem, vlastní výklad spojený s vysvětlením nebo řešením, shrnutí, závěrečná část, výzva k činnosti. Když je záznam natočený a splňuje výše uvedené náležitosti, je vhodné ho v rámci postprodukce upravit, tím dojde ke zvýšení atraktivity edukační videonahrávky. Populární jsou programy na vytváření animací a 3D efektů, jako je například *Blender*, který se používá též pro tvorbu animovaných filmů, dále také například programy, jako jsou například *Adobe*, *DaVinci Resolve*, obsahující šablony, triky a 3D efekty a podporu

transformací videa. Upravené edukační video je následně umístěno na disk, kde může být uživateli sdíleno (Černý, 2020).

Odborníci se shodují na tom, že obliba edukačních videí má vzestupný charakter (Van der Meij, 2018). Poutavost edukačního videa může být podpořena interaktivními prvky, jako jsou například tlačítka pro hlasování ve videu, či jinými aktivizačními prvky (López, 2019). Dalším typem nástroje pro online vzdělávání žáků mohou být podcasty, tedy šíření zvukového obsahu, kdy si žák může zvolit, co a kdy bude poslouchat (Černý, 2020). Podle Merhi (2015) je výhodou podcastů možnost je studovat z jakéhokoli místa a rozmlouvat o nich se spolužáky. Dalším pozitivním aspektem je snadné spuštění. Užitečná a zároveň přehledná může být pro vzdělávání tvorba infografiky. Jedná se o spojení informací a grafických zobrazení, která jsou přiléhavá k probíranému tématu. V online prostředí je též možné pomocí šablon nastavit infografiku tak, aby se obraz pohyboval. Je však důležité, aby infografika splňovala požadavky nejen na stránku estetickou, ale také didaktickou, tak, aby byl materiál vhodně zpracovaný pro naučení se látky (Černý, 2020).

Určitě zajímavým edukačním nástrojem může být *Twine* – platforma, která slouží pro tvorbu nelineárních příběhů. Tento program spočívá v doplňování částí do struktury příběhu za předpokladu různých podmínek, které musí žák vyřešit. V rámci této kapitoly lze uvažovat také o tvorbě vlastních edukačních hypertextových učebnic či užití chatbotů. Jedná se o počítačový program, který na základě určitého schématu je schopný zodpovídat dotazy respondentů. Důraz ve využívání chatbotů je kladen na modelaci dialogu (Černý, 2020).

### **4.3 Online technologie a jejich rostoucí význam pro děti**

Období online výuky zdůraznilo problematiku zařazování online technologií do výuky, a tudíž je třeba se zaměřit na vliv těchto technologií na děti. Přibližně od dvou let se u dětí rozvíjí poměrně rychle jemná motorika. Dítě začíná umět používat dálkové ovladače, zvládne si samo zapnout televizi, rádo manipuluje s klávesnicí. V osmi letech nastává u dětí výrazný posun schopností a dovedností spojených s využíváním digitálních technologií. (Krčmářová, 2012)

Yarto (2009) v přehledové studii *Las Nuevas Tecnologías y su impacto en el desarrollo de habilidades en los niños* upozorňuje, že děti 20. a 21. století jsou od prvních dnů života vystaveny působení nových technologií. Tato generace bývá nazývána pojmem: „*Net Generation* nebo *Clikerati Kids*“.

Vzhledem ke zlepšující se paměti a vyšší úrovni logického myšlení si je dítě schopno na internetu vyhledávat informace, psát si vzkazy na sociálních sítích, sledovat videa a hrát online hry. Zkrátka už nevyžaduje pomoc rodičů, jelikož si umí na internetu najít, co potřebuje (Krčmářová, 2012).

Rozvoj života online vede ke ztrátě některých tradičních lidských hodnot. Snižuje se potřeba komunikace tváří v tvář, s tím souvisí rozpoznávání emocí a dále neschopnost navázat reálný a fungující vztah. Dalším rizikem jsou falešné identity uživatelů, kteří mohou zneužít jakýmkoliv způsobem důvěřivého člověka, v nejhorším případě i dítě, které nemá ponětí o existenci takových typů lidí (Suler, 2001).

Vážným rizikem pro zdravý vývoj dětí jsou online hry, kde se neustále střílí, zabíjí a bojuje. Opakované hraní her, kde je násilí a zabíjení hlavní náplní, vede ke zvyšující se agresivitě, později může směřovat ke zkreslené představě o následcích násilnického jednání. Psychika dětí je ovlivňována internetem individuálně. Obecně je možné definovat pozitivní a negativní vlivy internetu.

## **PRAKTICKÁ ČÁST**

### **5 VÝZKUMNÝ CÍL PRÁCE**

Hlavním cílem výzkumného šetření je identifikace efektivních způsobů zapojení žáků ze sociálně znevýhodněného prostředí do distanční výuky, a to z pohledu rodičů těchto žáků. Práce se bude zaměřovat na to, jakým způsobem vnímají rodiče žáků ze sociálně znevýhodněného prostředí pedagogické metody a přístupy, které motivují jejich děti k distanční výuce.

#### **5.1 Výzkumné otázky**

K dosažení cíle výzkumného šetření byly stanoveny následující výzkumné otázky.

VO1: Jaká by měla být podle rodičů žáků ze sociálně znevýhodněného prostředí zajištěna podpora v průběhu distanční výuky?

VO2: Jakými způsoby byli motivováni k distančnímu vzdělávání žáci ze sociálně znevýhodněného prostředí z pohledu jejich rodičů?

VO3: Jaké rozdíly vnímali rodiče žáků ze sociálně znevýhodněného prostředí v zapojení jejich dětí do distanční výuky v průběhu jarních měsíců školního roku 2019/20 a školního roku 2020/21?

## **6 METODOLOGIE**

Vzhledem k charakteru výzkumu a vytčenému cíli byl zvolen kvantitativně orientovaný výzkum, jehož hlavním cílem je popis příčin existence či změn určitých jevů, které nám umožňují vyvozovat obecné předpovědi. V rámci tohoto typu výzkumu nemusí výzkumník zkoumané osoby ani vidět, proto je vhodné využití výzkumné metody dotazníku (Gavora, 2000).

### **6.1 Metoda získávání sběru dat a její průběh**

Pro výzkum této bakalářské práce byla zvolena metoda dotazníkového šetření. Vzhledem k nouzovému stavu a různým protiepidemickým opatřením, která tato doba představovala, nebylo možné osobní předání dotazníků cílové skupině. Proto jsem zvolila elektronický dotazník ve formě odkazu, pro jehož spuštění stačilo kliknout a dotazník se automaticky spustil. Dotazník jsem vytvořila v programu Typeform. Odkaz na něj spolu s úvodním dopisem, kde je popsáno, proč se obracím na respondenta, jsem odeslala e-mailem do dvou základních škol v Českých Budějovicích. Tamní pedagogičtí pracovníci po předchozí domluvě souhlasili s rozesláním dotazníků rodičům dětí mladšího školního věku, mezi nimiž se vyskytovali rodiče dětí ze sociálně znevýhodněného prostředí. Dále jsem odkaz s dotazníkem rozesílala po sociální síti facebook. Pro distribuci dotazníku jsem kontaktovala také přátele, bývalé spolužáky, sousedy, kamarády, rodinné příslušníky, vzdálené příbuzné, kteří by mohli vzhledem k jejich pracovní pozici či známostem mít kontakt na další rodiče dětí mladšího školního věku ze sociálně znevýhodněného prostředí.

### **6.2 Výzkumný vzorek**

Pro výzkum byly zvoleny následující metody. Výběr na základě dostupnosti, který vychází z faktu, že ne každý z respondentů je dostupný, a proto jsou preferováni dostupní respondenti. Dále byla použita technika sněhové koule, pro niž je charakteristické nabírání respondentů na základě doporučení předchozích oslovených. (Hendl, 2006)

### **6.2.1 Popis výběru výzkumného souboru**

Pro strategii výzkumného šetření bylo důležité vyčlenit cílovou skupinu rodiče žáků ze sociálně znevýhodněného prostředí. V dotazníku jsem vytvořila prvních pět otázek tak, abych zjistila, zda respondent patří do této kategorie. Pokud na jednu z pěti identifikačních otázek odpověděl respondent kladně, anebo uvedl v první položce, že má pouze základní vzdělání, byl zařazen do cílové kategorie respondentů a mohl automaticky pokračovat na šestou dotazníkovou položku. V opačném případě byl výzkum pro respondenta ukončen, jelikož dle jeho odpovědí, neodpovídá kritériím stanoveným pro rodiče žáka ze sociálně znevýhodněného prostředí.

Rodiče žáků ze sociálně znevýhodněného prostředí jsou definováni podle následujících podmínek: základní vzdělání, dlouhodobá nezaměstnanost, neúplná rodina, dlouhodobě nedostatečný příjem financí, příslušníci národnostní menšiny. Tato kritéria jsou faktory související s identifikací žáka ze sociálně znevýhodněného prostředí (Průcha, 2009).

### **6.2.2 Popis výzkumného souboru**

Výzkumný soubor tvoří rodiče mladších školních dětí ze sociálně znevýhodněného prostředí. Dotazníkového šetření se zúčastnilo celkem 184 respondentů, z toho 140 respondentů patřilo mezi cílovou skupinu rodičů žáků ze sociálně znevýhodněného prostředí, kteří navštěvují první stupeň základní školy (mladší školní věk). Zbýlých 24 respondentů systém vyhodnotil jako rodiče, jejichž děti nepatří do cílové skupiny sociálně znevýhodněných, proto byl pro ně po zodpovězení prvních pěti identifikačních otázek dotazník automaticky ukončen.

### **6.2.3 Předvýzkum**

Pro zjištění srozumitelnosti jednotlivých položek v dotazníku byl nejprve dotazník odeslán 10 respondentům na sociální síti Facebook. Všichni byli rodiče mladších školních dětí ze sociálně znevýhodněného prostředí. Zpráva s odkazem na dotazník obsahovala i



žádost o zpětnou vazbu. Díky zpětným vazbám byla upravena struktura dotazníku spolu s jednotlivými položkami tak, aby byly srozumitelné pro rodiče žáků ze sociálně znevýhodněného prostředí.

## 7 VÝSLEDKY

Dotazníkové šetření probíhalo necelé tři měsíce od ledna do poloviny března roku 2021. Zúčastnilo se celkem 184 respondentů a 140 z nich patřilo do cílové kategorie rodiče žáků ze sociálně znevýhodněného prostředí. Dotazník tvoří celkem 17 dotazníkových položek ve formě identifikačních, uzavřených a otevřených otázek. U otevřených otázek byl shodný obsah odpovědí shrnut dle pořadí výskytu do třech odpovědí. Výsledky obsahují též další odpovědi respondentů, které se zde objevovaly.

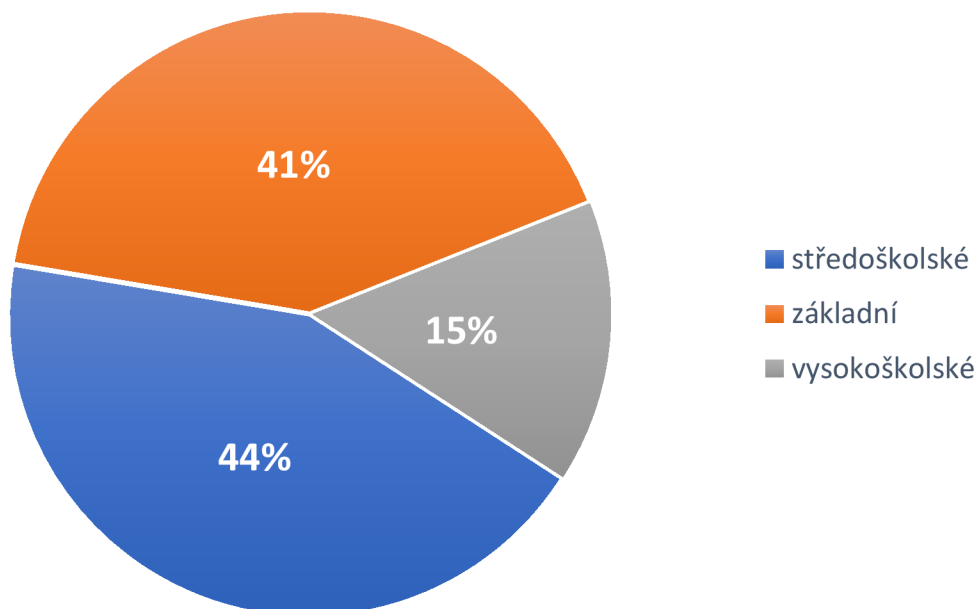
## Dotazníková položka číslo 1: Jaké je Vaše nejvyšší dosažené vzdělání?

Tabulka 1: Jaké je Vaše nejvyšší dosažené vzdělání?

Základní	Středoškolské	Vysokoškolské	Celkem respondentů
41.3 %	43.5 %	15.2 %	100 %
76	80	28	184

Zdroj: Vlastní zpracování

Graf 1: Jaké je Vaše nejvyšší dosažené vzdělání?



Zdroj: Vlastní zpracování

Z celkových 184 respondentů odpovědělo 43,5 % dotazovaných, že mají dokončené středoškolské vzdělání. Méně respondentů, tj. 41,3 % uvedlo, že jejich nejvyšší dosažené vzdělání je základní. Vzhledem k nízkému vzdělání byli tito respondenti automaticky zařazeni do kategorie rodičů sociálně znevýhodněných žáků. Pouze 15.2 % ze 184 respondentů má dokončené vysokoškolské vzdělání. Pokud respondenti zvolili jinou odpověď než základní, záleželo na dalších odpovědích, aby byli identifikováni, zda jsou rodiče žáků ze sociálně znevýhodněného prostředí.

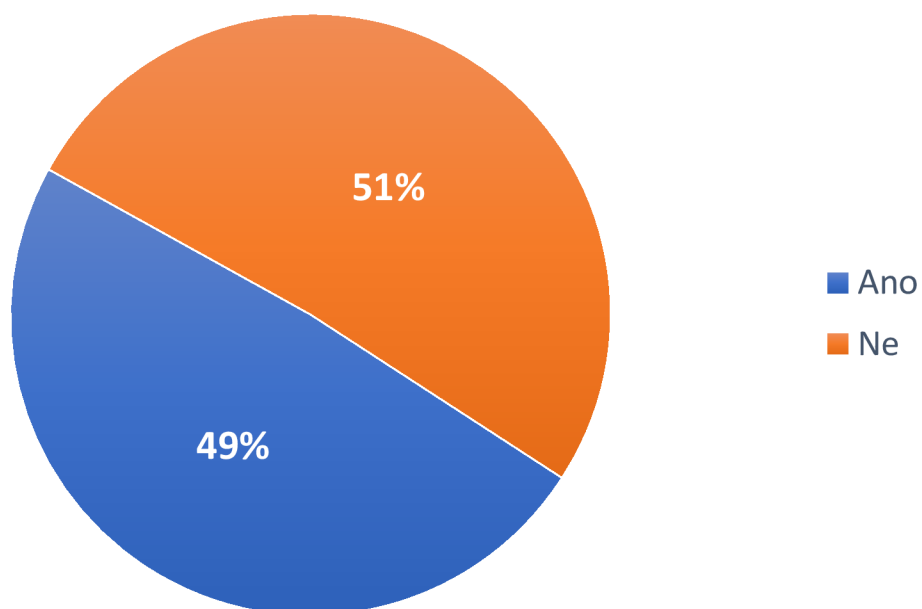
## Dotazníková položka číslo 2: Jste dlouhodobě nezaměstnaný/á?

Tabulka 2: Jste dlouhodobě nezaměstnaný/á?

Celkem respondentů	100 %	180
Ne	51.1 %	92
Ano	48.9 %	88

Zdroj: Vlastní zpracování

Graf 2: Jste dlouhodobě nezaměstnaný/á?



Zdroj: Vlastní zpracování

Ze 180 respondentů je 48 % dlouhodobě nezaměstnaných, tedy odpovědělo ano. To znamená, že tyto respondenty systém opět zařadí mezi rodiče žáků ze sociálně znevýhodněného prostředí. O něco více respondentů, tedy 51.1 %, není dlouhodobě nezaměstnaných, tedy odpovědělo záporně.

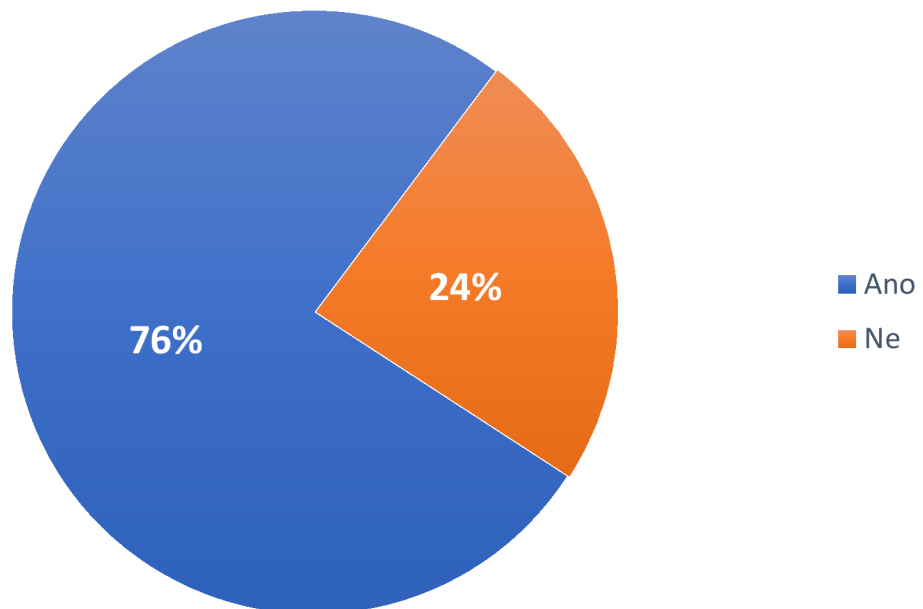
### Dotazníková položka číslo 3: Považujete své příjmy za nízké?

Tabulka 3: Považujete své příjmy za nízké?

Celkem	100 %	180
Ne	76 %	140
Ano	24 %	44

Zdroj: Vlastní zpracování

Graf 3: Považujete své příjmy za nízké?



Zdroj: Vlastní zpracování

Své příjmy považuje za nízké 76,1 % z celkových 184 dotazovaných. Nízký příjem rodiny je také kritérium pro zařazení do kategorie rodičů žáků ze sociálně znevýhodněného prostředí. Pouze 23 % z respondentů nepovažuje své příjmy za nízké, tedy odpověděli záporně.

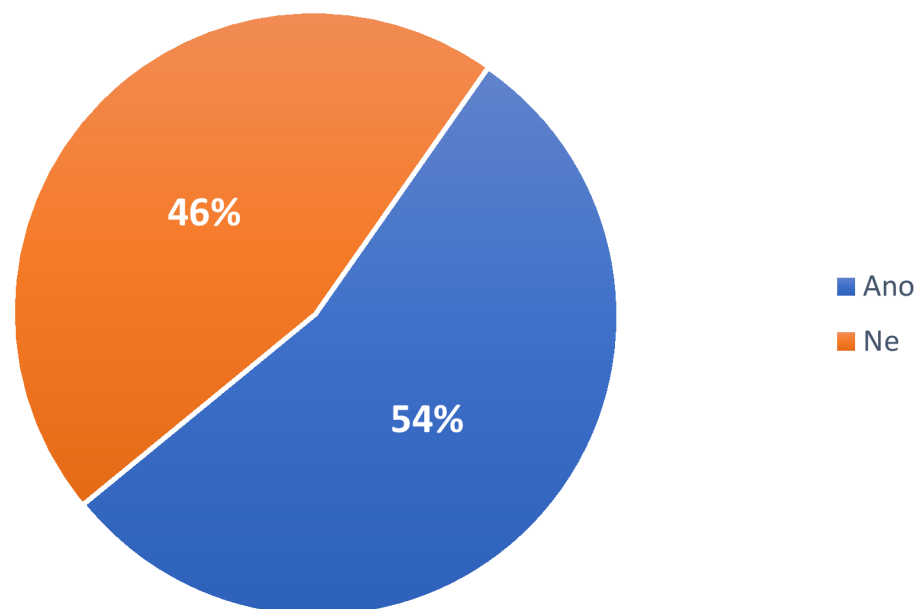
#### Dotazníková položka číslo 4: Jste rodič samoživitel?

Tabulka 4: Jste rodič samoživitel?

Celkem	100 %	184
Ano	54 %	100
Ne	46 %	84

Zdroj: Vlastní zpracování

Graf 4: Jste rodič samoživitel?



Zdroj: Vlastní zpracování

Ze 184 dotazovaných 54 % tvoří samoživitelé, jelikož odpověděli ano. To znamená, že respondenti patří do kategorie rodičů žáků ze sociálně znevýhodněného prostředí. Zbývajících 45,7 % respondentů odpovědělo, že nejsou samoživitelé.

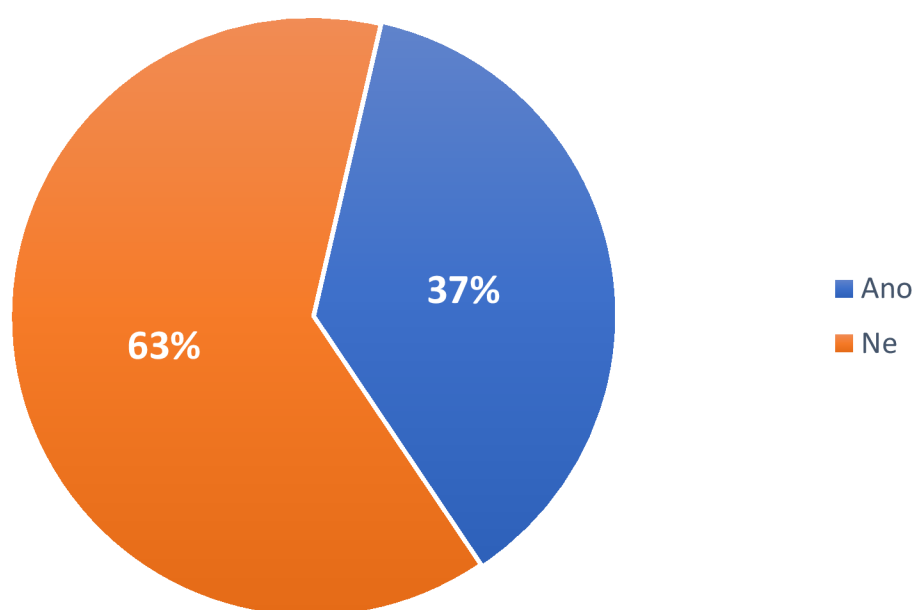
### Dotazníková položka číslo 5: Jste součástí nějaké národnostní menšiny?

Tabulka 5 Jste součástí nějaké národnostní menšiny?

Celkem	100 %	184
Ne	63 %	116
Ano	37 %	68

Zdroj: Vlastní zpracování

Graf 5: Jste součástí nějaké národnostní menšiny?

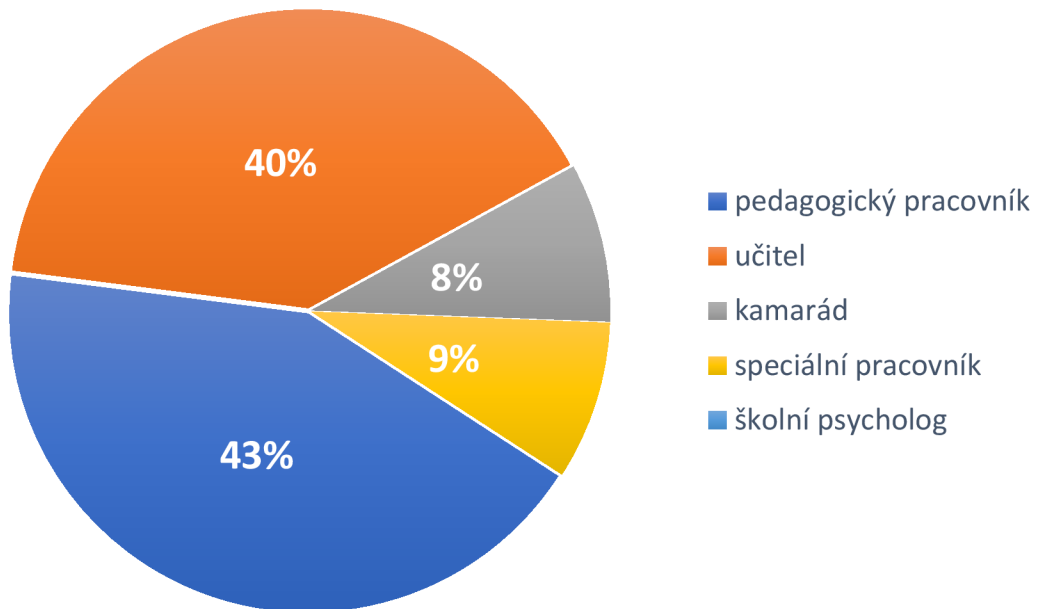


Zdroj: Vlastní zpracování

68 (37 %) ze 184 dotazovaných je součástí nějaké národnostní menšiny. Tito respondenti patří do skupiny rodičů žáků ze sociálně znevýhodněného prostředí. Zbýlých 116 (63 %) respondentů odpovědělo, že nejsou součástí žádné národnostní menšiny.

**Dotazníková položka číslo 6: Uvedte prosím, kdo by pomohl vašemu dítěti lépe zvládat distanční výuku?**

Graf 6: Uvedte prosím, kdo by pomohl vašemu dítěti lépe zvládat distanční výuku?



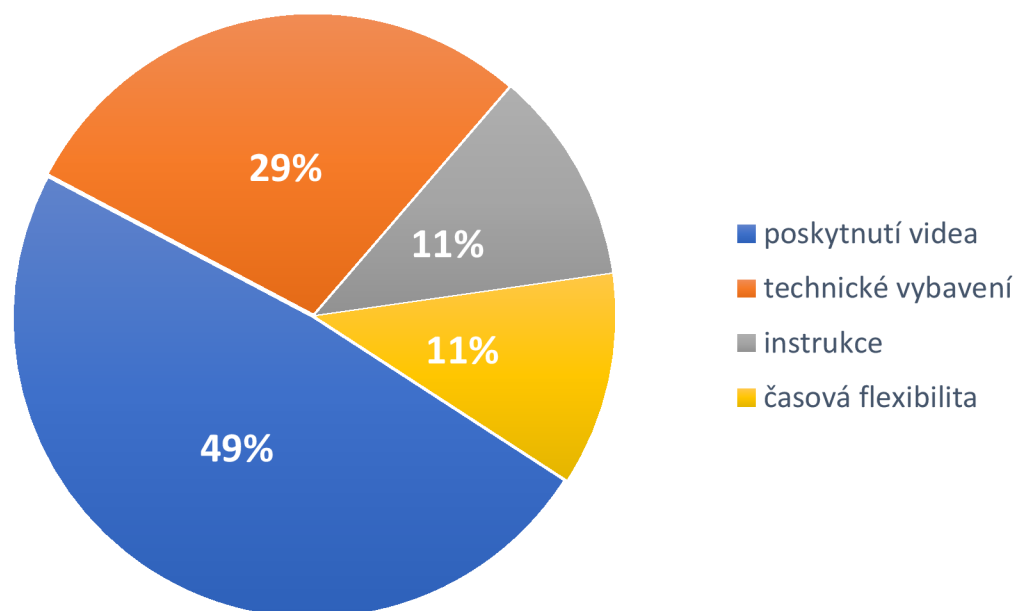
Zdroj: Vlastní zpracování

Z celkových 140 respondentů celkem 42 % dotazovaných uvedlo jako největší pomoc pro jejich dítě v rámci distanční výuky pedagogického pracovníka, který zajistí doučování. Dalších 40 % zvolilo potřebu učitele, který poskytne dítěti více času na individuální vysvětlení učiva. Menší počet, tj. 8,6 % uvedlo, že by jejich dítěti nejvíce pomohl kamarád ze třídy. Stejný počet, 8,6 %, uvedl zároveň i speciálního pedagoga. Školního psychologa neuvedl nikdo z rodičů.



### Dotazníková položka číslo 7: Co by vám ulehčilo distanční výuku?

Graf 7: Co by vám ulehčilo distanční výuku?



Zdroj: Vlastní zpracování

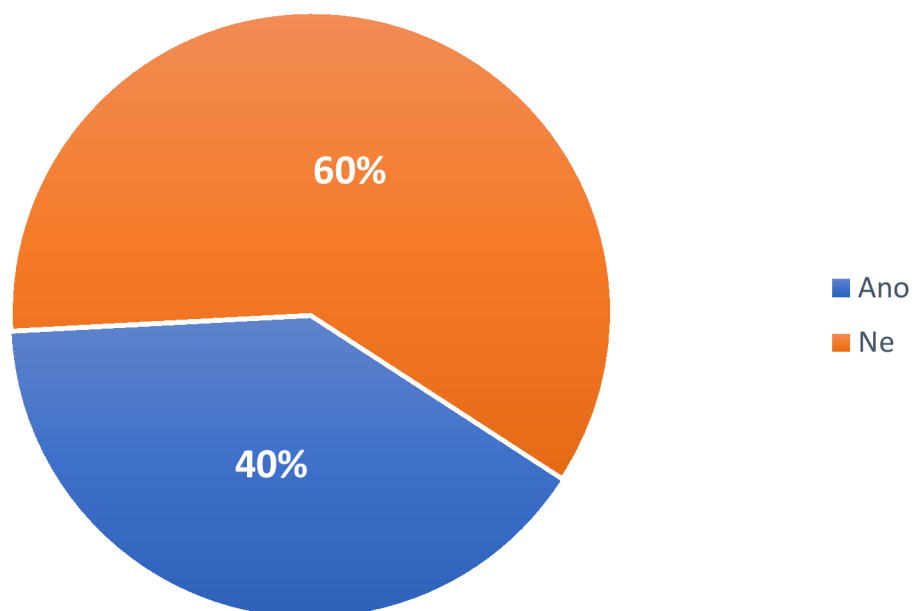
Ze 140 respondentů odpovědělo nejvíce, tj. 48.6 %, že by jim distanční výuku ulehčilo poskytnutí videa, kde pedagog vysvětluje látku. Dále 28.6 % respondentů uvádí, že distanční výuku jejich dětí by ulehčilo technické vybavení zajištěné školou. A nejméně respondentů, tj. 11.4 % uvedlo instrukce od pedagoga, jak se mají s dítětem učit. Stejný počet respondentů, tedy 11,4 % zvolilo časovou flexibilitu učitele, jako možné ulehčení distanční výuky pro jejich děti.

### Dotazníková položka číslo 8: Co Vás na distanční výuce překvapilo?

- 1) Náročnost a rychlost výkladu.
- 2) Přítomnost rodiče u výuky a kontrola dítěte.
- 3) Nepřipravenost pedagogů přizpůsobit se podmínkám distanční výuky.

**Dotazníková položka číslo 9: Bylo Vašemu dítěti v průběhu distanční výuky nabídnuto doučování či podpora od dalšího pedagogického pracovníka?**

Graf 8: Nabídka doučování či podpora od dalšího pedagogického pracovníka.

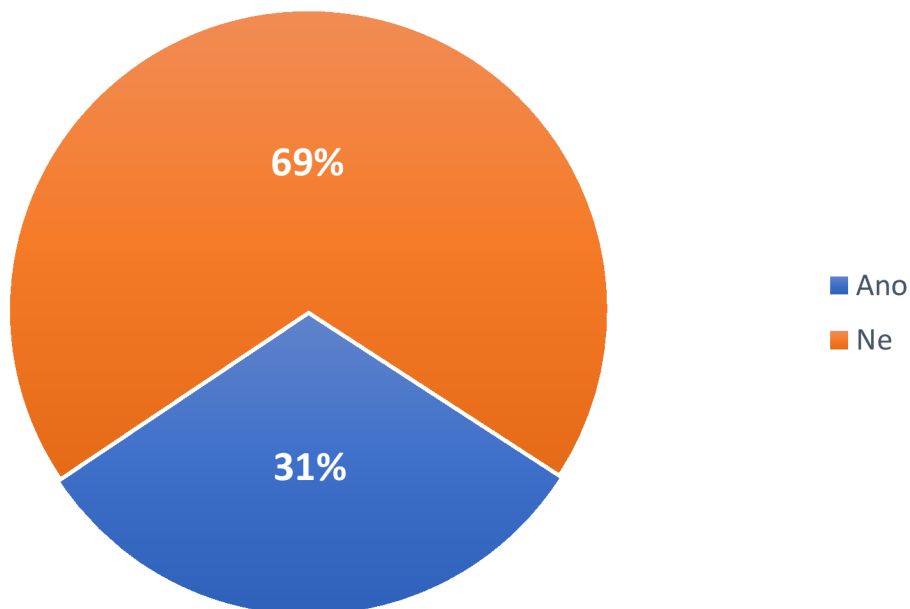


Zdroj: Vlastní zpracování

Na tuto otázku odpovědělo celkem 140 respondentů. Podle výsledku 60 % odpovědělo ne, tudíž jim nebylo nabídnuto žádné doučování ani podpora od dalšího pedagogického pracovníka. Dalších 40 % odpovědělo ano, takže jejich dětem byla poskytnuta podpora dalšího pedagogického pracovníka nebo doučování.

**Dotazníková položka číslo 10: Dokázalo Vaše dítě v průběhu distanční výuky požádat učitele o pomoc?**

Graf 9: Dokázalo Vaše dítě požádat učitele o pomoc?



Zdroj: Vlastní zpracování

Ze 140 respondentů 31,4 % uvedlo, že jejich dítě dokázalo požádat učitele o pomoc, 68,6 % odpovědělo, že jejich dítě nedokázalo požádat učitele o pomoc.

**Dotazníková položka 11: Za co byste učitele Vašich dětí během distanční výuky pochválil/a?**

- 1) Zábavné hodiny (vědomostní hry, kvízy).
- 2) Trpělivost.
- 3) Za to, že se naučili na počítači.

Rodiče často učitele chválili za zábavné hodiny, které jejich dětem poskytli. Vzdělávací hry, kvízy a různé online soutěže děti bavily a rodiče byli překvapení, že se jejich děti můžou naučit i pomocí těchto zábavných metod. Dále rodiče uvádí, že by chtěli pochválit učitele svých dětí za trpělivost. Bohužel byl často problém s IT technikou, připojením

nebo v komunikaci. Dle výsledků však byli učitelé opravdu trpěliví a snažili se žákovi pomáhat tak, aby měli všichni žáci stejné podmínky při distančním vzdělávání. Malý počet respondentů uvádí, že pochvala náleží učiteli za to, že se naučil na počítači. Někteří učitelé jsou ve starším věku a rodiče překvapilo, jaké nástroje a aplikace umí tito učitelé využívat.

#### **Dotazníková položka číslo 12: Co Vaše děti na distanční výuce bavilo?**

- 1) Vědomostní hry, kvízy, zábavné hodiny.
- 2) Nemusely každé ráno brzy vstávat.
- 3) Mohly kamarády vidět alespoň online.

Z výsledků je zřejmé, že nejvíce respondentů uvedlo, že jejich dítě nejvíce bavily vědomostní hry, kvízy a hodiny, které se dětem zdály zábavné. Je důležité, aby pedagog dokázal děti nadchnout, překvapit a zaujmout. Dále rodiče často uváděli, že jejich děti bavilo, že nemusí ráno každý den brzy vstávat vzhledem k tomu, že distanční výuka neprobíhala každý den ve stejný čas. Dále rodiče uvádějí poměrně často, že se jejich dětem líbilo, že mohou vidět kamarády ze třídy při online výuce. Bavilo je pozorovat spolužáky, když měly online výuku.

#### **Dotazníková položka číslo 13: Zhodnoťte prosím efektivitu distanční výuky (jak byla prospěšná pro Vaše dítě)?**

- 1) Nebyla prospěšná.
- 2) Efektivita pouze ve zvýšení IT gramotnosti.

V případě této dotazníkové položky se objevily pouze dva typy odpovědí, které poukazují na to, že rodiče nespatořovali distanční výuku za efektivní a pro děti prospěšnou. Jediné, v čem spatřují výhody distanční výuky, je zvýšení IT gramotnosti, tedy schopností spjatých s používáním IT techniky ke zvyšování znalostí.

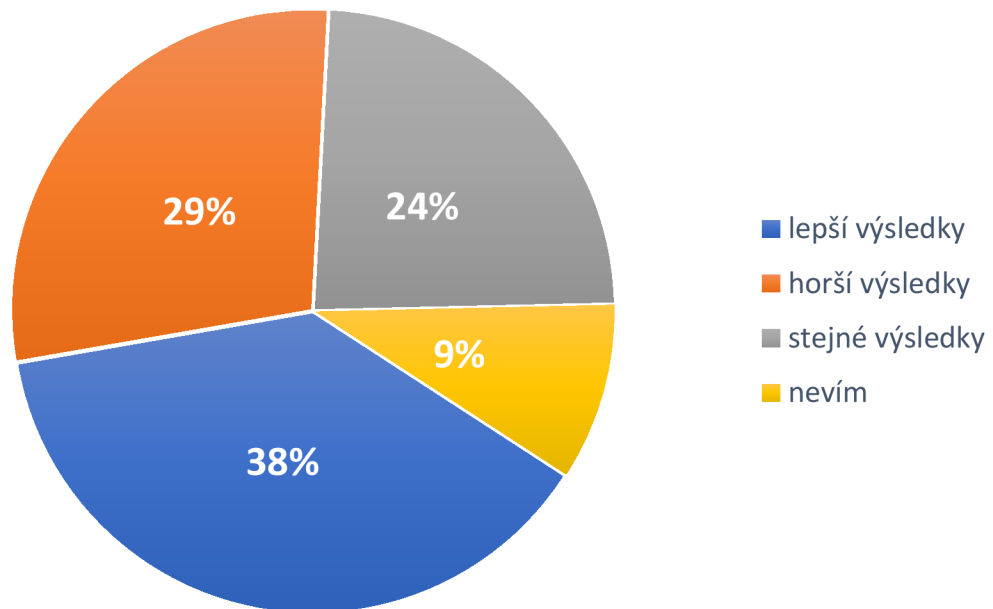
**Dotazníková položka číslo 14: Jak jste Vy osobně pomáhal/a Vašemu dítěti s distanční výukou (jak jste ho motivoval/a)?**

- 1) Věnovali jsme více času pochopení učiva, aby bylo dítě jistější.
- 2) Kontrola, zda nehraje hry.
- 3) Společné vypracování úkolů.
- 4) Poskytnutí potřebného vybavení.

Zde nejvíce rodičů uvedlo, že se s dětmi museli více učit, aby bylo distanční vzdělávání úspěšné. Cílem byla potřeba jistoty dítěte v rámci distančního vzdělávání. Značná část respondentů uvádí, že svému dítěti pomáhali tak, že ho neustále kontrolovali, zda nehraje hry a věnuje se opravdu tomu, čemu se v danou chvíli má věnovat. Jiní rodiče uvádí, že s dětmi společně dělali úkoly. Menší počet respondentů uvádí, že pomohli svému dítěti tím, že mu poskytli notebook, tablet či jiné vybavení potřebné pro distanční výuku.

**Dotazníková položka číslo 15: Jaké mělo Vaše dítě během distanční výuky hodnocení (známky, prospěch) v porovnání s prezenční výukou ve škole?**

Graf 10: Výsledky v distanční výuce v porovnání s prezenční výukou.



Zdroj: Vlastní zpracování

U této položky 38.1 % respondentů odpovědělo, že jejich dítě má lepší výsledky v distanční výuce. Dalších 28.6 % uvedlo, že jejich dítě má horší výsledky v distanční výuce. Zajímavé je, že výsledky se liší pouze o pár procent respondentů, 23.8 % respondentů zaznamenalo stejné výsledky v distanční výuce jako při běžné prezenční výuce. Pouze 9.5 % respondentů neví, jestli jejich děti mají v distanční výuce lepší či horší výsledky.

**Dotazníková položka 16: Zkuste prosím porovnat motivaci Vašich dětí (chuť, nadšení, radost) z distanční výuky na jaře roku 2020 v první vlně pandemie COVID-19 oproti druhé vlně COVID-19 na podzim 2020?**

- 1) V první vlně na jaře bylo nadšení dětí větší, jelikož distanční výuka pro ně byla něco nového, a hlavně měly radost, že nemusí chodit do školy.

- 2) V druhé vlně byla motivace dětí větší než na jaře, distanční výuka je více bavila, jelikož probíhala online na PC (zábavné hodiny, výukové hry, děti se vzájemně viděly s kamarády).

Z výsledků odpovědí na tuto položku vyplývá, že podle rodičů v první vlně na jaře byla motivace dětí větší. Děti byly z nové situace nadšené, jelikož najednou nemusely chodit do školy. Distanční výuka pro ně byla něco nového.

Jiní rodiče uvádějí, že motivace jejich dětí byla větší rozhodně v druhé vlně, jelikož probíhala distanční výuka online. Dle jejich názoru už jejich děti nebavilo učení se doma s rodiči.

**Dotazníková položka 17: V čem vnímáte rozdíl mezi první a druhou vlnou pandemie u distančního vzdělávání vašich dětí?**

- 1) V první vlně nejistota, nikdo nevěděl, co očekávat, v druhé vlně už si děti zvykly.
- 2) V první vlně byla výuka dětí převážně na rodičích (učitelé pouze posílali úkoly).  
V druhé vlně už učili děti učitelé online, takže škola tolik nezatěžovala rodiče.
- 3) V druhé vlně škola půjčovala notebook žákům, co ho neměli.

Nejvíce respondentů uvádí, že v první vlně panovala mezi dětmi i rodiči nejistota. Situace byla nová a nikdo nevěděl, jak bude distanční výuka probíhat a co žáci budou muset splnit. V druhé vlně už si na distanční vzdělávání zvykly, což uvádí většina rodičů jako rozdíl mezi první a druhou vlnou pandemie v rámci distančního vzdělávání jejich dětí.

Další početná skupina respondentů uvedla, že v první vlně byla výuka dětí pouze na rodičích samotných. Rodiče museli dělat s dětmi všechny úkoly, kontrolovat je, vysvětlovat učivo, kterému děti nerozuměli. Zkrátka byla nutná přítomnost a spolupráce rodičů. Hlavní rozdíl shledávají rodiče v tom, že v druhé vlně je škola tolik nezatěžovala. Vzhledem k tomu, že učitelé začali učit online, rodiče nebyli tolik vytíženi.

Respondenti zmiňovali také rozdíl v tom, že v druhé vlně pandemie škola půjčovala žákům IT techniku, například notebook či tablet s připojením. V první vlně nic škola nepůjčovala.

## 8 ODPOVĚDI NA VÝZKUMNÉ OTÁZKY

VO1: JAK BY MĚLA BÝT PODLE RODIČŮ ŽÁKŮ ZE SOCIÁLNĚ ZNEVÝHODNĚNÉHO PROSTŘEDÍ ZAJIŠTĚNA PODPORA V PRŮBĚHU DISTANČNÍ VÝUKY?

Z výsledků dotazníkového šetření vyplývá, že žáci ze sociálně znevýhodněného prostředí měli během distančního vzdělávání problém požádat učitele o pomoc, když neporozuměli učivu. Na otázku, kdo by pomohl Vašemu dítěti lépe zvládat distanční výuku, nejvíce rodičů, tj. 42 %, uvedlo pedagogického pracovníka, který zajistí doučování a dalších 40 % uvedlo učitele, který poskytne více času na individuální vysvětlení látky. Podle rodičů by distanční výuku jejich dětem ulehčilo poskytnutí videa, kde pedagog vysvětluje látku. Jako podporu při distančním vzdělávání zmiňují také zapůjčení technického vybavení od školy (notebook).

VO2: JAKÝMI ZPŮSOBY BYLI MOTIVOVÁNI K DISTANČNÍMU VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁCI ZE SOCIÁLNĚ ZNEVÝHODNĚNÉHO PROSTŘEDÍ Z POHLEDU JEJICH RODIČŮ?

Z výsledků dotazníků je patrné, že podle rodičů žáky ze sociálně znevýhodněného prostředí, bavili v rámci distančního vzdělávání různé vědomostní a výukové hry, kvízy a jiné online soutěže, které jim učitel zrovna na hodinu připravil. Tyto aktivity mají pozitivní vliv na jejich motivaci stejně jako výuka online, která je podle rodičů také motivovala, vzhledem k tomu, že se děti vzájemně viděly online se svými spolužáky a že probíhala na počítači, což pro žáky bylo něco nového a zajímavého.

VO3: JAKÉ ROZDÍLY VNÍMALI RODIČE ŽÁKŮ ZE SOCIÁLNĚ ZNEVÝHODNĚNÉHO PROSTŘEDÍ V ZAPOJENÍ JEJICH DĚTÍ DO DISTANČNÍ VÝUKY V PRŮBĚHU JARNÍCH MĚSÍCŮ ŠKOLNÍHO ROKU 2019/20 A ŠKOLNÍHO ROKU 2020/21?

Výsledky výzkumu poukazují dle rodičů na nejistotu v období první vlny pandemie, postupně si však rodiče i děti zvykli. Dále výzkum ukázal, že v první vlně škola rodiče příliš zatěžovala. Výuka dětí byla převážně na rodičích. Učitelé totiž neučili, ale pouze zadávali úkoly, které pak museli dělat s dětmi rodiče, stejně jako vysvětlení učiva, kterému dítě neporozumělo. V druhé vlně už učili učitelé online, takže na rodiče už toho nebylo tolik. Další rozdíl mezi vlnami pandemie rodiče shledávají v tom, že v druhé vlně škola poskytovala možnost zapůjčení IT techniky, takže žáci, co neměli doma počítač se mohli v této vlně zúčastnit distančního vzdělávání, které probíhá online.



## DISKUSE

V následujícím textu jsou diskutovány některé výsledky výzkumu s teoretickými východisky.

Podle mého názoru je distanční vzdělávání aktuální téma českého školství, proto shledávám názor rodičů dětí ze sociálně znevýhodněného prostředí jako velmi důležitý pro úspěšnou distanční výuku jejich dětí. Výzkumného šetření se zúčastnili rodiče dětí, které navštěvují první stupeň základní školy. Vzhledem k věku dětí je spolupráce rodičů při distančním vzdělávání klíčová (Čermáková, 2020). Ne všichni rodiče jsou však ochotni svému dítěti poskytnout doma vhodné podmínky pro distanční vzdělávání. Mezi rodiči žáků ze sociálně znevýhodněného prostředí se často vyskytují takoví rodiče, které nezajímá, jak se jejich dítěti ve škole daří, mají k institucím negativní vztah a nechtějí nebo nejsou schopni z různých důvodů se školou spolupracovat a podpořit tak své dítě k úspěšnému distančnímu vzdělávání.

Dle Čermákové (2020) české školy spoléhají na pomoc rodičů při vzdělávání dětí a kladou příliš důraz na domácí přípravu žáků. Z výsledků výzkumného šetření v této souvislosti vyplývá, že rodiče by preferovali ulehčení distanční výuky a zapojení takových prvků a metod, které by děti zaujaly, a rodiče by nemuseli děti při výuce tolik kontrolovat. Zvláště u rodičů samoživitelů je toto klíčové v případech, pokud mají od zaměstnavatele povolenou práci z domova nebo v horším případě, kdy rodič samoživitel odejde do práce a dítě je při výuce doma samo nebo jen se starším sourozencem nebo prarodičem.

Podle Balvína (2014) lze považovat za důležitou aktivizující metodu ve výuce dětí se sociálním znevýhodněním hru. V rámci výuky může pedagog zařadit takovou hru, která nejen rozvíjí rozum, ale také city, tvořivost dítěte či představivost. Nárůst zájmu dítěte o výuku prostřednictvím hry lze nalézt také v historii, což dokládá například spis Jana Ámose Komenského „Škola hrou“ (Balvín, 2014), což se ve výzkumu potvrdilo. Z výsledků výzkumu totiž vyplynulo, že motivace žáků ze sociálně znevýhodněného prostředí vycházela zejména z aktivního zapojení žáků do distanční výuky. Rodiče velmi pozitivně hodnotili zařazení interaktivních prvků do výuky. Děti podle jejich rodičů nejvíce bavily na distanční výuce vědomostní hry, kvízy a zábavné hodiny, a to je k distanční výuce motivovalo.

Dále bylo zjištěno, že rodiče by uvítali pro své děti doučování či větší podporu od pedagoga, ale vzhledem k tomu, že dítěti nebylo poskytnuto podpůrné opatření v prezenční výuce, nebyla mu poskytována ani žádná podpora pedagogického pracovníka či doučování při distanční výuce. To by ovšem mohlo doznat změny v souvislosti s možností školy poskytnout pedagogickou intervenci dle vlastního uvážení, kterou škola od tohoto roku má (MŠMT, 2021).

Pozitivním zjištěním je, že si rodiče žáků uvědomují, že byla současná situace složitá a nová i pro učitele, a i když na jedné straně zdůrazňovali, že školy a učitelé nebyli často na distanční výuku připraveni, tak na druhou stranu ocenili trpělivost učitelů a jejich snahu naučit se práci s IT technikou. Vzhledem k výsledkům výzkumu je také třeba vyzdvihnout další pozitivní zjištění, že rodiče vnímali, že mezi první vlnou a druhou vlnou došlo k velkému posunu a snaze pohlídat, aby byli všichni žáci dostatečně technicky vybaveni na on-line výuku a měli tedy rovné vzdělávací šance i při distanční výuce.

## ZÁVĚR

V teoretické části práce jsem věnovala pozornost dítěti ze sociálně znevýhodněného prostředí a vlivy prostředí, školy a rodiny. Dále jsem popsala termín žák ze sociálně znevýhodněného prostředí, specifika žáků, jejich vzdělávání a systém podpory ve formě podpůrných opatření, strategií, aktivizujících metod. V dalších kapitolách jsem se věnovala motivaci žáků ze sociálně znevýhodněného prostředí a vlivu pandemie na vzdělávání těchto žáků.

Práce byla orientována na kvantitativní výzkum s metodou dotazníkového šetření. Cílem práce bylo zjistit názor rodičů na distanční výuku jejich dětí, konkrétně jsem se zaměřila na podporu dětí ze sociálně znevýhodněného prostředí v rámci distanční výuky, na jejich motivaci k distanční výuce a na rozdíly mezi první a druhou vlnou pandemie z pohledu rodičů. Respondenti byli rodiče žáků ze sociálně znevýhodněného prostředí. Z výsledků výzkumného šetření je patrné, že rodiče cílové skupiny upozorňují na důležitý motivující aspekt ve výuce, a to schopnost pedagoga učinit hodinu zábavnou. Důležitý je aspekt tvořivosti v osobnosti pedagoga a jeho znalost vzdělávacích aplikací. Cílem jejich používání je aktivizace pozornosti těchto žáků, procvičení základního učiva a motivování k výuce. Domnívám se, že je důležité, aby učitel s dětmi učivo opakoval, k čemuž může jako jednu z mnoha možností využívat IT aplikace. Je třeba, aby učitel průběžně aktualizoval základy učiva, aby měli možnost navázat na látku i slabší žáci a mohli tak dostat ve výuce šanci být úspěšní. Dle názoru rodičů si děti ze sociálně znevýhodněného prostředí nebyly schopny říct o pomoc, látce nerozuměly, proto by měli ještě učitelé v tomto směru zdokonalit podporu pro tyto žáky.

V současné době jsme svědky toho, že se objevují různé další mutace koronaviru, a je tedy nutné počítat s tím, že distanční výuka může být čas od času využívána. Proto je určitě důležité hledat další možnosti, jak motivaci žáků v rámci tohoto typu výuky zvýšit, zvláště pak žáků ze sociálně znevýhodněného prostředí, k čemuž, věřím, mohou přispět i zjištění z této práce.

## SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

- 1) BALVÍN, Jaroslav. *Výchova a vzdělávání romských žáků jako pedagogický systém*. Vyd. 1. Praha: Radix, 2004, 206 s. ISBN 80-86031-48-9, 186
- 2) BARTOŇOVÁ, M. a M. VÍTKOVÁ, 2013. *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami VII: Education of pupils with special educational needs VII*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-7315-246-8.
- 3) BŘICHÁČEK, V., 1991. *Poselství skautské výchovy*. Liberec: Skautské prameny. ISBN 80-85421-02-X
- 4) ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ, 2007. *Psychologie pro učitele*. Vyd. 2. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-273-7.
- 5) ČERMÁKOVÁ, B., Š. KMENT a K. GARGULÁK, 2020. *Dopady uzavření škol kvůli pandemii koronaviru: logický model*. Praha: EDUin, o.p.s. Dostupné z: [https://www.eduin.cz/wpcontent/uploads/2020/08Dopady\\_uzavreni\\_skol\\_pandemie\\_koronaviru.pdf](https://www.eduin.cz/wpcontent/uploads/2020/08Dopady_uzavreni_skol_pandemie_koronaviru.pdf)
- 6) ČERNÁ, P. (2017) *Kdo má prospěch z MOOC kurzů a proč?*. portál RVP. Retrieved September 22, 2020, from <https://spomocnik.rvp.cz/clanek/21255/KDO-MA-PROSPECH-Z-MOOC-KURZU-A-PROC.html>
- 7) ČERNÝ, Michal, 2020. *Design digitálního vzdělávacího prostředí*. 1. Brno: Flow. ISBN 978-80-88123-28-6.
- 8) Výroční zpráva České školní inspekce: *Kvalita a efektivita vzdělávání a vzdělávací soustavy ve školním roce 2017/2018 [online]*. 2018. Praha [cit. 2021-7-13]. ISBN 978-80-88087-20-5.
- 9) FILOVÁ a KRATOCHVÍLOVÁ, 2009. *Podmínky*. NĚMEC, Jiří. *Vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním: Education of socially disadvantaged pupils*. 301. Brno: Paido, s. 51-56. ISBN 978-80-7315-191-1.
- 10) FONTANA, D., 1997. *Psychologie ve školní praxi*. Praha: Portál. ISBN 8071780634.
- 11) GAVORA, P., 2000. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-85931-79-6.

- 12) GREGER, David & DVOŘÁK, Dominik & JANIK, Tomas & PRŮCHA, Jan & RABUŠICOVÁ, Milada & SPILKOVÁ, Vladimíra & STARY, Karel & STRAKOVÁ, Jana & WALTEROVÁ, Eliška. (2016). Greger, D. (Ed.) (2015). *Srovnávací pedagogika: Proměny a výzvy*. [Comparative Education: Changes and Challenges].
- 13) HAVLÍK, R. a J. KOŤA, 2011. *Sociologie výchovy a školy*. Praha: Portál. ISBN 9788026200420.
- 14) HELUS, Z., 2001. *Úvod do sociální psychologie*. Praha: Univerzita Karlova v Praze. ISBN 80-7290-054-4.
- 15) HENDL, J., 2006. *Přehled statistických metod zpracování dat: analýza a metaanalýza dat*. 2. opr. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7367-123-9.
- 16) HOFBAUER, B., 2004. *Děti, mládež a volný čas*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-927-5.
- 17) JEDLIČKA, R., 2015. *Poruchy socializace u dětí a dospívajících: prevence životních selhání a krizová intervence*. Praha: Grada. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-5447-5.
- 18) KAJANOVÁ, A. a kol., 2009. *Sociální práce s etnickými a menšinovými skupinami: etnické, marginální a rizikové skupiny*. 1. vyd. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Zdravotně sociální fakulta. ISBN 978-80-7394-181-9.
- 19) KAJANOVÁ, A., 2016. *Sociální determinanty zdraví u obyvatel sociálně vyloučených lokalit žijících v Jihočeském kraji*. 3. vyd. Praha: Nakladatelství Lidové noviny. ISBN 978-80-7422-545-1.
- 20) KALEJA, M., 2014. *Determinanty edukace sociálně vyloučených žáků z pohledu speciální pedagogiky*. 1. vyd. Ostrava: PdF OU. ISBN 978-80-7464-544-0.
- 21) KRATOCHVÍLOVÁ, FILOVÁ a HAVEL, 2009. *Zabezpečení výuky žáků se sociálním znevýhodněním*. NĚMEC a VOJTOVÁ. *Vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním*. Brno: Paido, s. 49-50. ISBN 978-80-7315-191-1.
- 22) KRČMÁŘOVÁ, Barbora, 2012. *Děti a online rizika: sborník studií*. Praha: Sdružení Linka bezpečí. ISBN 978-80-904920-2-8.

- 23) LOPÉZ-RODRÍGUEZ, M. I., & Barac, M. (2019). *Student Appraisal of the Use of Clickers and Video Tutorials in Higher Education*. Research in Education and Learning Innovation Archives, (22), 29-44.
- 24) MACEK, M., 2007. *Metodika pro podporu tvorby školního vzdělávacího programu ve školských zařízeních pro zájmové vzdělávání*. Praha: NIDM. ISBN 978-80-86784-03-8.
- 25) MAREŠ, J., 2013. *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0174-8.
- 26) MATĚJČEK, Z., 2013. *Co, kdy a jak ve výchově dětí*. 6. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0519-7.
- 27) MERHI, M. I. (2015). Factors influencing higher education students to adopt podcast: An empirical study. *Computers & Education*, 83, 32-43.
- 28) MŠMT ČR, 2019. *Národní strategie primární prevence rizikového chování dětí a mládeže na období 2019–2027*. Praha: MŠMT ČR. Dostupné také z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/socialni-programy/strategie-a-koncepce-apmsmt>
- 29) MŠMT. MŠMT: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy [online]. ©2013 - 2020 [cit. 2020-04-15]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/>
- 30) NAVRÁTIL, S. a J. MATTIOLI, 2011. *Problémové chování dětí a mládeže: [jak mu předcházet, jak ho eliminovat]*. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3672-3.
- 31) NĚMEC, J. a V. VOJTOVÁ, 2009. *Vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním: Education of socially disadvantaged pupils*. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-191-1
- 32) NĚMEC, Z., 2020. „Zvedněte ruce, kdo půjde do míst, kde necítí uznání“: *o segregaci romských žáků ve vzdělávání*. 1. vyd. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta. ISBN 978-807-6032-194.
- 33) NOVÁKOVÁ, Jiřina. *Aktivizující metody výuky*. V Praze: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2014. ISBN 978-80-7290-649-9.
- 34) OECD. *Vzdělání a sociální spravedlnost v zemích OECD*. Praha: Učitelství noviny – Gnosis, 1998.

- 35) PELCOVÁ, N. a L. KVĚTOŇOVÁ, 2020. *Existence a koexistence ve filosofické, speciálně pedagogické a psychologické reflexi: inkluzivní škola*. 1. vyd. Praha: Univerzita Karlova – Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7603-154-8.
- 36) PEMOVÁ, Terezie a Radek PTÁČEK, 2016. *Zanedbávání dětí: příčiny, důsledky a možnosti hodnocení*. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-5695-0.
- 37) PINNER, H. Q. a A. AMBROSE, 2020. *The 'new normal': The future of education after Covid-19*. In: *Ippr.org* [online]. 9. 10. 2020 [cit. 2021-07-04]. Dostupné z: <https://www.ippr.org/research/publications/the-new-normal>
- 38) PROKOP, D., 2021. *Distanční vzdělávání očima rodičů: Vývoj, bariéry, motivace a wellbeing dětí*. In: *Paqresearch.cz* [online]. 24. 1. 2021 [cit. 2021-07-04]. <https://www.paqresearch.cz/post/distanzni-vzdelavani-v-roce-2020-pohledem-rodicu>
- 39) PRŮCHA, J., 2006. *Srovnávací pedagogika*. Praha: Portál. ISBN 80-7367-155-7.
- 40) PRŮCHA, J., 2009. *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-546-2.
- 41) SULER, John. (2002). *Assessing a Person's Suitability for Online Therapy: The ISMHO Clinical Case Study Group. Cyberpsychology & behavior : the impact of the Internet, multimedia and virtual reality on behavior and society*. 4. 675-9. 10.1089/109493101753376614.
- 42) ŠAFRÁNKOVÁ, D., 2019. *Pedagogika*. 2. aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Grada. ISBN 9788024755113.
- 43) *Školní poradenství v praxi: nový odborný časopis pro poradenské pracovníky* [online]. Praha: Wolters Kluwer, 2014 [cit. 2021-05-19]. Dostupné také z: <https://katalog.npmk.cz/records/7af5aa7f-f9b4-4410-a367-8ddfa21aaaf8?locale=cs>
- 44) TOMKOVÁ, A. a kol., 2020. *Spolupráce učitele s dalšími odborníky v realitě společného vzdělávání*. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7394-842-9.
- 45) Usnesení vlády České republiky o přijetí krizového opatření: Předpis 194/2020 Sb, 2020. In: 194/2020 Sb.. ročník 2020, 70 (23. 4. 2020), číslo 194.
- 46) VÁGNEROVÁ, M., 2001. *Kognitivní a sociální psychologie žáka základní školy*. Praha: Karolinum. ISBN 80-246-0181-8

- 47) VAN DER MEIJ, H., van der Meij, J., Voerman, T., & Duipmans, E. (2018). *Supporting motivation, task performance and retention in video tutorials for software training*. Educational technology research and development, 66(3), 597-614.
- 48) YARTO, 2009, *Las Nuevas Tecnologías y su impacto en el desarrollo de habilidades en los niños [online]*. [cit. 2021-6-13]. ISSN 2395-7972.
- 49) Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání.
- 50) ZORMANOVÁ, L., 2015. *Romské děti ze sociálně vyloučených lokalit předškolního věku a jejich příprava na školu*. In: *Clanky.rvp.cz [online]*. 8. 9. 2015 [cit.2021.07.04]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/p/20139/ROMSKE-DETI-ZE-SOCIALNE-VYLOUCENYCH-LOKALIT-PREDSKOLNIHO-VEKU--A-JEJICH-PRIPRAVA-NA-SKOLU.html>. ISSN 1802-4785.



## SEZNAM TABULEK A GRAFŮ

### Seznam tabulek

Tabulka 1 Jaké je Vaše nejvyšší dosažené vzdělání? .....	35
Tabulka 2 Jste dlouhodobě nezaměstnaný/á? .....	
Tabulka 3 Považujete své příjmy za nízké? .....	
Tabulka 4 Jste rodič samoživitel?.....	38
Tabulka 5 Jste součástí nějaké národnostní menšiny? .....	39

### Seznam grafů

Graf 1: Jaké je Vaše nejvyšší dosažené vzdělání? .....	35
Graf 2: Jste dlouhodobě nezaměstnaný/á? .....	
Graf 3: Považujete své příjmy za nízké?.....	
Graf 4: Jste rodič samoživitel? .....	38
Graf 5: Jste součástí nějaké národnostní menšiny? .....	
Graf 6: Uvedte prosím, kdo by pomohl vašemu dítěti lépe zvládat distanční výuku? ...	40
Graf 7: Co by vám ulehčilo distanční výuku? .....	41
Graf 8: Nabídka doučování či podpora od dalšího pedagogického pracovníka. ....	42
Graf 9: Dokázalo Vaše dítě požádat učitele o pomoc? .....	43
Graf 10: Jaké mělo Vaše dítě během distanční výuky hodnocení (známky, prospěch) v porovnání s prezenční výukou?.....	46

## **SEZNAM PŘÍLOH**

Příloha č. 1: Dotazník

Příloha č. 2: Úvodní dopis pedagogům

## Příloha č. 1: Dotazník

1. Jaké je Vaše nejvyšší dosažené vzdělání?
  - A) Základní
  - B) Středoškolské
  - C) Vysokoškolské
2. Jste dlouhodobě nezaměstnaný/á?
  - A) Ano
  - B) Ne
3. Považujete své příjmy za nízké?
  - A) Ano
  - B) Ne
4. Jste rodič samoživitel?
  - A) Ano
  - B) Ne
5. Jste součástí nějaké národnostní menšiny?
  - A) Ano
  - B) Ne
6. Uveďte prosím, kdo by pomohl vašemu dítěti lépe zvládat distanční výuku?
  - A) Další pedagogický pracovník, který zajistí doučování
  - B) Učitel, který poskytne více času na individuální vysvětlení látky v daném předmětu
  - C) Speciální pedagog
  - D) Školní psycholog
  - E) Kamarád ze třídy
7. Co by vám ulehčilo distanční výuku?
  - A) Instrukce od pedagoga, jak se doma s dítětem učit
  - B) Poskytnutí videa, kde pedagog vysvětluje látku
  - C) Technické vybavení zajištěné školou, tzn. tablet či notebook s datovým připojením
  - D) Časová flexibilita učitele

8. Co vás na distanční výuce překvapilo?

.....  
.....

9. Bylo Vašemu dítěti v průběhu distanční výuky nabídnuto doučování či podpora dalšího pedagogického pracovníka?

A) Ano

B) Ne

10. Dokázalo Vaše dítě v průběhu distanční výuky požádat učitele o pomoc?

A) Ano

B) Ne

11. Za co byste učitele Vašich dětí během distanční výuky pochválil/a?

.....  
.....

12. Co Vaše děti na distanční výuce bavilo?

.....  
.....

13. Zhodnoťte prosím efektivitu distanční výuky (jak byla prospěšná pro Vaše dítě)?

.....  
.....

14. Jak jste vy osobně pomáhal/a Vašemu dítěti s distanční výukou (jak jste ho motivoval/a)?

.....  
.....

15. Jaké mělo Vaše dítě během distanční výuky hodnocení (známky, prospěch) v porovnání s prezenční výukou ve škole?

- A) Lepší výsledky (známky) má v distanční výuce
- B) Stejné výsledky při distanční výuce jako při prezenční výuce ve škole
- C) Horší výsledky v distanční výuce
- D) Nevím

16. Zkuste prosím porovnat motivaci Vašich dětí (chuť, nadšení, radost) z distanční výuky na jaře roku 2020 v první vlně pandemie COVID-19 oproti druhé vlně COVID-19 na podzim 2020?

.....  
.....

17. V čem vnímáte rozdíl mezi první a druhou vlnou pandemie u distančního vzdělávání vašich dětí?

.....  
.....

## **Příloha č. 2: Úvodní dopis pedagogům**

**Vážení pedagogové,**

obracím se na Vás s prosbou o pomoc při realizaci výzkumného šetření zaměřeného na to, jak efektivně zapojit žáky ze sociálně znevýhodněného prostředí ke vzdělávání v období nouzového stavu. Vzhledem k tomu, že distanční výuka je stále aktuální téma, bude užitečné získat data o tom, jak v období nouzového stavu děti na distanční výuku reagovaly a jak jim lze výuku snáze přiblížit.

**Chtěla bych Vás poprosit o přeposlání tohoto krátkého dotazníku rodičům mladších školních dětí, tzn. z 1. stupně ZŠ.**

Dotazník: <https://blahova.typeform.com/to/fvNOwz92>

(pro spuštění dotazníku přidržte na klávesnici tlačítko Ctrl a myší klikněte na odkaz nebo jednoduše zkopírujte odkaz do vyhledávače)

**Dotazníky jsou samozřejmě anonymní. Vyplnění trvá maximálně 9 minut.** Výsledky budou sloužit pro výzkum v mé bakalářské práci.

Budu Vám velice vděčná, pokud přepošlete odkaz na dotazník i někomu dalšímu ze svého okolí.

**Mockrát děkuji za Váš čas!**

Nikola Bláhová

Studentka 3. ročníku oboru Sociální pedagogika, Pedagogická fakulta Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích

email: [blahon01@jcu.cz](mailto:blahon01@jcu.cz)