



## Diplomová práce

# Vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním v době covidové

*Studijní program:*

N0114A300076 Učitelství pro 2. stupeň základních škol

*Studijní obory:*

Občanská výchova  
Zeměpis

*Autor práce:*

**Bc. Veronika Fraňková**

*Vedoucí práce:*

PhDr. Veronika Frantová, Ph.D.  
Katedra filosofie

Liberec 2023



## Zadání diplomové práce

# Vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním v době covidové

<i>Jméno a příjmení:</i>	<b>Bc. Veronika Fraňková</b>
<i>Osobní číslo:</i>	P20000792
<i>Studijní program:</i>	N0114A300076 Učitelství pro 2. stupeň základních škol
<i>Specializace:</i>	Občanská výchova Zeměpis
<i>Zadávací katedra:</i>	Katedra filosofie
<i>Akademický rok:</i>	2020/2021

### Zásady pro vypracování:

Diplomová práce se zabývá vzděláváním sociálně znevýhodněných žáků druhého stupně základních škol v době pandemie způsobené virem Covid-19. Jejím hlavním cílem je popsat možné dopady na znevýhodněné žáky; rizika, výzvy, ale i příležitosti vyplývající ze zkušeností s distanční výukou v letech 2020/21 (od prvního vynuceného zavedení distanční výuky). Tato práce chce poukázat na to, že problematika sociálního znevýhodnění je v oblasti vzdělávání důležitá, a to zvláště v případě, že dojde k nečekaným událostem. Cílem teoretické části práce je vymezit pojem sociálního znevýhodnění a faktory, které mají na jeho vznik vliv. Dále teoretická část shrnuje hlavní aktuální metodiky ve vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků v běžném režimu. Praktická část se zaměřuje na identifikaci specifíků, která přinesla distanční výuka v době covidové pandemie pro sociálně znevýhodněné žáky, kteří procházejí nebo procházeli distanční výukou na druhém stupni ZŠ. Cílem je zjistit, jakou důležitost hraje sociální znevýhodnění při nemožnosti prezenční výuky a jaké těžkosti je nutné překonávat jak na straně žáků a jejich rodin, tak učitelů, vedení ZŠ, asistentů pedagogů, spolupracujících neziskových organizací, resp. v oblasti spolupráce těchto subjektů. Metodou výzkumného šetření je rešerše dostupných materiálů (studium dokumentů) doplněná o expertní rozhovory s odborníky, kteří se znevýhodněnými žáky pracují, a to jak z řad asistentů pedagoga, učitelů samotných či z neziskových organizací poskytujících pomoc v této oblasti. Cílem rozhovorů je zjistit, jaká omezení informanti zaznamenali, jaké negativní či pozitivní dopady měla situace na jejich svěřence, jaké tipy z hlediska dobré praxe mohou nabídnout a jaký předpokládají budoucí vývoj v oblasti distančního vzdělávání znevýhodněných žáků druhého stupně ZŠ. Výstupem práce bude reflexe problematiky distančního vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků včetně návrhů možných (nových) podpůrných opatření vycházejících z aktuální dobré praxe.

*Rozsah grafických prací:*

*Rozsah pracovní zprávy:*

*Forma zpracování práce:* elektronická

*Jazyk práce:* čeština

### **Seznam odborné literatury:**

Ainscow, M., Dyson, A., Booth, T., 2006. Improving schools, developing inclusion. New York: Routledge. ISBN 04-153-7279-8.

Bartoňová, M., Vítková, M., 2007. Strategie ve vzdělávání dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami: texty k distančnímu vzdělávání. Brno: Paido, 2007. ISBN 978-80-7315-158-4. Dostupné také z: [http://toc.nkp.cz/NKC/200802/contents/nkc20071780063\\_1.pdf](http://toc.nkp.cz/NKC/200802/contents/nkc20071780063_1.pdf)

Bartoňová, M., Vítková, M., 2011. Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami V. Brno: Paido, 2011. ISBN 978-80-7315-220-8.

Bartoňová, M., Opatřilová, D., Vítková, M., 2013. Přístupy k dětem a mládeži se zdravotním postižením a sociálním znevýhodněním mimo školu: texty k distančnímu vzdělávání. Brno: Paido, 2013. ISBN 978-80-7315-242-0.

Čapek, R., 2013. Učitel a rodič: spolupráce, třídní schůzka, komunikace. Praha: Grada, 2013. Pedagogika. ISBN 978-80-247-4640-1.

Dunovský, J., 1986. Dítě a poruchy rodiny. Praha: Avicenum, 1986. ISBN 08-040-86.

Dytrtová, R., Krhutová, M., 2009. Učitel: příprava na profesi. Praha: Grada, 2009. Pedagogika. ISBN 978-80-247-2863-6.

Epsteinová, J. L., 1992. Spolupráce rodičů a školy, 1992. In: Čapek, R. Učitel a rodič: spolupráce, třídní schůzka, komunikace. Praha: Grada, 2013. Pedagogika. ISBN 978-80-247-4640-1.

Felcmanová, L., Habrová, M. Et al., 2015. Katalog podpůrných opatření: dílčí část pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu sociálního znevýhodnění. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4692-9. Dostupné z: <http://katalogpo.upol.cz/wp-content/uploads/katalog-szn.pdf>

Giddens, A., 1999. Sociologie. Praha: Argo. ISBN 80-720-3124-4. Greger, D., Simonová, J., Straková, J., ed., 2015. Spravedlivý start?: Nerovné šance v předškolním vzdělávání a při přechodu na základní školu. Univerzita Karlova v Praze Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7290-861-5.

Kraus, B. 2008. Základy sociální pedagogiky. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-383-3.

Kraus, B., Poláčková, V., 2001. Člověk – prostředí – výchova: k otázkám sociální pedagogiky. Brno: Paido. ISBN 80-731-5004-2. Matějů, P., Straková, J., Veselý, A., eds. 2010. Nerovnosti ve vzdělávání: Od měření k řešení. Sociologické nakladatelství (SLON).

*Vedoucí práce:*

PhDr. Veronika Frantová, Ph.D.

Katedra filosofie

*Datum zadání práce:*

25. dubna 2021

*Předpokládaný termín odevzdání:* 30. června 2022

L.S.

prof. RNDr. Jan Pícek, CSc.  
děkan

doc. PhDr. David Václavík, Ph.D.  
vedoucí katedry

## Prohlášení

Prohlašuji, že svou diplomovou práci jsem vypracovala samostatně jako původní dílo s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím mé diplomové práce a konzultantem.

Jsem si vědoma toho, že na mou diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb., o právu autorském, zejména § 60 – školní dílo.

Beru na vědomí, že Technická univerzita v Liberci nezasahuje do mých autorských práv užitím mé diplomové práce pro vnitřní potřebu Technické univerzity v Liberci.

Užiji-li diplomovou práci nebo poskytnu-li licenci k jejímu využití, jsem si vědoma povinnosti informovat o této skutečnosti Technickou univerzitu v Liberci; v tomto případě má Technická univerzita v Liberci právo ode mne požadovat úhradu nákladů, které vynaložila na vytvoření díla, až do jejich skutečné výše.

Současně čestně prohlašuji, že text elektronické podoby práce vložený do IS/STAG se shoduje s textem tištěné podoby práce.

Beru na vědomí, že má diplomová práce bude zveřejněna Technickou univerzitou v Liberci v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb., o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších předpisů.

Jsem si vědoma následků, které podle zákona o vysokých školách mohou vyplývat z porušení tohoto prohlášení.

## **Anotace**

Diplomová práce s názvem "Vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním v době covidové" se věnuje problematice vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním v období nařízené sociální izolace a on-line výuky v rámci distančního vzdělávání. Teoretická část práce se zabývá pojmy, které s tématem souvisí. V praktické části jsou analyzovány odpovědi respondentů, kteří se výzkumu zúčastnili a komparovány s výsledky autorů, kteří se obdobnou tematikou zabývali.

## **Klíčová slova**

distanční výuka, on-line výuka, pandemie Covid-19, podpůrná opatření, žáci se sociálním znevýhodněním

## **Annotation**

The diploma thesis entitled "Education of socially disadvantaged pupils in the time of covid" deals with the issue of educating socially disadvantaged pupils in the period of imposed social isolation and online teaching as part of distance education. The theoretical part of the work deals with concepts related to the topic. In the practical part, the answers of respondents who took part in the research are analyzed and compared with the results of authors who dealt with a similar topic.

## **Key words**

distance education, online education, Covid-19 pandemic, support measures, socially disadvantaged pupils

## OBSAH

<b>1</b>	<b>SOCIÁLNĚ ZNEVÝHODNĚNÍ ŽÁCI</b>	<b>8</b>
1.1	NÁRODNOSTNÍ MENŠINY	10
1.1.1	Romové	10
1.2	FAKTORY SOCIÁLNÍHO ZNEVÝHODNĚNÍ	11
<b>2</b>	<b>MOŽNOSTI PODPORY VE VZDĚLÁVÁNÍ SOCIÁLNĚ ZNEVÝHODNĚNÝCH DĚTÍ</b>	<b>14</b>
2.1	IMPLEMENTACE PODPŮRNÝCH OPATŘENÍ A JEJICH VYUŽITÍ	15
2.2	OBLASTI PODPŮRNÝCH OPATŘENÍ	16
2.3	DEFINOVÁNÍ POTŘEB SOCIÁLNĚ ZNEVÝHODNĚNÝCH DĚTÍ	17
<b>3</b>	<b>DISTANČNÍ VÝUKA V DOBĚ PANDEMIE COVID19</b>	<b>18</b>
3.1	ROLE UČITELE V PROCESU VZDĚLÁVÁNÍ	19
3.2	ROLE UČITELE VE VZDĚLÁVÁNÍ SOCIÁLNĚ ZNEVÝHODNĚNÉHO ŽÁKA PŘI DISTANČNÍ VÝUCE	20
3.3	DOPADY DISTANČNÍ VÝUKY NA ŽÁKY	20
<b>4</b>	<b>EMPIRICKÁ ČÁST</b>	<b>22</b>
4.1	METODOLOGIE VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ	22
4.1.1	Cíle výzkumného šetření	22
4.1.2	Výběr respondentů	23
4.1.3	Způsob sběru dat	24
4.2	ANALÝZA DAT	25
4.2.1	Otevřené kódování	26
4.2.2	Výsledky otevřeného kódování	34
4.2.3	Axiální kódování	35
4.3	ANALÝZA VÝSLEDKŮ	36
<b>5</b>	<b>DISKUSE</b>	<b>46</b>
<b>6</b>	<b>ZÁVĚR</b>	<b>51</b>
<b>7</b>	<b>LITERATURA</b>	<b>52</b>
<b>8</b>	<b>SEZNAM PŘÍLOH</b>	<b>58</b>

## Seznam tabulek

Tabulka 1 Přehled respondentů (Zdroj: vlastní, 2023).....	24
Tabulka 2 Analýza rozhovoru s respondentem Markétou (Zdroj: vlastní, 2023).....	27
Tabulka 3 Analýza rozhovoru s respondentem Petrou (Zdroj: vlastní, 2023).....	28
Tabulka 4 Analýza rozhovoru s respondentem Annou (Zdroj: vlastní, 2023) .....	29
Tabulka 5 Analýza rozhovoru s respondentem Ingrid (Zdroj: vlastní, 2023) .....	30
Tabulka 6 Analýza rozhovoru s respondentem Terezou (Zdroj: vlastní, 2023) .....	31
Tabulka 7 Analýza rozhovoru s respondentem Jaroslavem (Zdroj: vlastní, 2023) .....	33
Tabulka 8 Kategorie a subkategorie (Zdroj: vlastní, 2023).....	34
Tabulka 9 Neschopnost připojit se k výuce (Zdroj: vlastní, 2023) .....	36
Tabulka 10 Individuální přístup k žákovi (Zdroj: vlastní, 2023) .....	38
Tabulka 11 Spolupráce s rodinou (Zdroj: vlastní, 2023).....	41
Tabulka 12 Zmatek ve výuce (Zdroj: vlastní, 2023) .....	43

## Úvod

Pandemie onemocnění Covid-19 v roce 2020 postihla prakticky všechny oblasti lidské činnosti. Pokyny a nařízení, které česká vláda vydala, aby se zabránilo šíření viru mezi občany, se týkaly i oblasti školství. Jedno z nejrazantnějších nařízení, které postihlo oblast vzdělávání, bylo zastavení prezenční výuky na všech stupních škol. Způsob výuky se změnil z prezenční na distanční, čímž se výrazně eliminoval sociální kontakt nejen mezi dětmi.

Nejdůležitějším úkolem byla potřeba zachovat všem žákům i studentům možnost vzdělávání. Protože uzavření školských zařízení nebylo dostatečně dopředu plánované, nedaly se ani předem připravit principy distanční výuky, zajistit počítače do všech potřebných domácností a vytvořit účinný přenosový kanál mezi školou a dětmi. Technické vybavení škol i domácností nebylo dostačující, nejčastější problémy byly s internetovým připojením, stejně tak jako v některých případech i s počítačovou gramotností uživatelů. Problémy se týkaly celého školství, ale žáků se sociálním znevýhodněním se problémy s účastí na on-line výuce týkaly výrazně častěji.

Cílem naší práce bylo zjistit, jestli sociální znevýhodnění žáků mělo vliv na jejich kooperaci při distanční výuce. Jaké problémy se nejčastěji řešily, jak na straně rodin a žáků se sociálním znevýhodněním, tak na straně pedagogů, v jejichž třídách se tyto žáci nacházeli. Jaké nejčastější problémy museli učitelé řešit, jakou podporu měli oni a kdo poskytoval podporu žákům se sociálním znevýhodněním.

K získání odpovědí jsme stanovili tři hlavní výzkumné otázky. Jaké situace vnímali respondenti při distanční výuce jako problematické? Jaké možnosti měli respondenti v rámci distanční výuky při podpoře žáků se sociálním znevýhodněním? Co respondenti hodnotili jako nejlepší podporu v době distanční výuky a jak vnímají zabezpečení potřeb pro žáky se sociálním znevýhodněním pro případnou další distanční výuku?



# 1 SOCIÁLNĚ ZNEVÝHODNĚNÍ ŽÁCI

Kdo jsou vlastně sociálně znevýhodnění žáci? Nejčastěji se jedná o děti, které pocházejí z neúplných rodin, děti nezaměstnaných rodičů, žijících ze sociálních dávek, děti s jazykovou bariérou a děti z národnostních menšin. Rodinné zázemí může být ovlivněné nejen nepřítomností jednoho z rodičů, ale také případným vlivem alkoholu nebo jiných závislostí. Z toho následně plyne horší ekonomická situace. Dále se může jednat o děti, které z jakýchkoliv důvodů žijí s rodiči na ubytovnách nebo v azylových domech. Není to pravidlem, ale poměrně často se jedná o rodiče, kteří bez sociální podpory nedokáží vzniklé ekonomicko – sociální komplikace vyřešit sami (Felcmanová a kol. 2015).

Dále se může jednat o děti, které žijí v sociálně vyloučených lokalitách, o děti s rodiči, kteří mají velmi nízkou úroveň vzdělání, takže je nemohou podpořit nebo jim pomoci při učení. Anebo o děti, které mají z jakýchkoliv důvodů jazykovou bariéru. Společným jmenovatelem těchto dětí je, že je potřeba poskytovat jim ve škole vyšší podporu (Němec, 2023).

V našich školách představují žáci se sociálním znevýhodněním nezanedbatelnou skupinu. Poslední studie odborníků z Univerzity Palackého v Olomouci ve spolupráci s organizací Člověk v tísni, která proběhla v roce 2015 uvádí, že těchto žáků by mohlo být až 140 tisíc. V současné době, po proběhlé pandemii COVID-19 a po skokovém nárůstu cen veškerého spotřebního zboží i energií, se postupně do chudoby propadá stále větší množství rodin. Lze tedy predikovat, že úměrně propadům ekonomické situace rodin bude nárůst žáků se sociálním znevýhodněním. Je tedy nutné dokázat včas identifikovat, kteří z žáků jsou ohroženi sociálním znevýhodněním a zajistit jim podporu ze strany vzdělávacího systému (Němec, 2023).

Podle Brixiové (2021) jsou děti sociálně znevýhodněné ty, které se pohybují v prostředí nedostatečně podnětném pro jejich vzdělávání. Ať se jedná o nedostatek v materiálním zázemí, v nezájmu ze strany rodičů. anebo působí vliv nejrozličnějších konfliktů v tomto prostředí. Znevýhodnění ale může vzniknout i z důvodu příslušnosti k jiné etnicitě anebo soužití azylantů. Zde se jedná zejména o jiný mateřský jazyk a nedostatečnou znalost jazyka českého. Díky tomu se pak sociální vyloučení může prohlubovat (Brixiová, 2021).

Hojsáková (2021) uvádí, že dříve školský zákon děti se sociálním znevýhodněním zařazoval na stejnou úroveň, jako děti se znevýhodněním zdravotním. Zejména i proto, že nebyla rozvinutá diagnostika, která by sociální znevýhodnění diferencovala.

Felcmanová a kol. (2015) v Katalogu podpůrných opatření uvádí, že termín „žák se sociálním znevýhodněním“ byl jako pojem zavedený v roce 2004 pro lepší identifikování dětí, které ve škole potřebují vyšší míru podpory. Identifikuje žáky, respektive skupiny žáků, kterým potenciálně hrozí riziko problémů ve vzdělávání. Pojem označuje prioritně školní neúspěchy

pramenící z mimoškolních příčin, zejména ze sociálního zázemí anebo z jiných situací, které děti mimo školu zažívají, a které naprosto nemohou nijak ovlivnit.

Je třeba si ale uvědomit, že označit dítě jako sociálně znevýhodněné může i ublížit. Vztahy v rodině, její hodnotový systém anebo míra vzdělanosti nejsou pojmy, které by měly být veřejně diskutované, aby nedošlo k riziku ohrožení důstojnosti jak dítěte, tak samotné rodiny. Poměrně rizikovými se z tohoto hlediska mohou stát i různé predikce na podobné téma. Není jasná souvislost mezi jednotlivými faktory. Není jednoznačně pravidlem, že dítě s nedostatečnou znalostí jazyka má doma nedostatečnou podporu anebo je vystavované různým druhům rizikového chování. I dítě, které rodiče dostatečně nepodporují ve vzdělávání, může mít v jiných oblastech podporu vynikající (Bořkovcová a kol., 2013)

Podle Seiferta a kol. vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami ve znění pozdějších předpisů pak přímo definuje skupinu žáků, kteří pochází z prostředí, které mu neposkytuje potřebnou podporu ke vzdělávání, a to i v oblasti komunikace zákonných zástupců se zástupci školského zařízení (Seifert a kol., 2019).

Definice čistě sociálního znevýhodnění není jasně určena, Gulová (2020, str. 1). ve svých tezích píše, „že neexistují přesná kritéria pro posouzení této skupiny a problémy s vymezením jsou i jinde v Evropě“. Dá se říci, že sociální znevýhodnění značí situaci, kdy jednatel nebo rodina nemá dostatečné zázemí, ať z hlediska ekonomického, nebo sociálního. Je ale třeba si uvědomit, že sociální znevýhodnění může znamenat i situaci, kdy jednotlivci sice mají ekonomicky dostačující zázemí, ale jejich sociální kontakty jsou nedostačující (Gulová, 2020).

Zákon č. 561/2004 Sb., ve znění platném k 1. 9. 2015 se věnuje úpravám předškolního, základního, středního, vyššího odborného a jiného vzdělávání ve školách a ostatních školních zařízeních. Také stanovuje podmínky, které jsou potřebné pro uskutečňování vzdělávání a výchovy.

V paragrafu 16 tohoto zákona jsou přímo definovaná podpurná opatření, které jsou poskytované osobám, které je potřebují. Jedná se o Zákon č. 561/2004 Sb. § 16 „*nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách odpovídající zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám dítěte, žáka nebo studenta. Děti, žáci a studenti se speciálními vzdělávacími potřebami mají právo na bezplatné poskytování podpurných opatření školou a školským zařízením*“

Sociální znevýhodnění nemusí znamenat, že jsou děti dlouhodobě nemocné nebo jinak zdravotně postižené, spíše se jedná o děti, u nichž je nějakým způsobem omezená schopnost vzdělávání. Sociální znevýhodnění je tedy jeden z faktorů, které ovlivňují školní neúspěchy. Jak již bylo zmíněno, často je vina na straně sociálního zázemí dítěte (Bittmannová a kol., 2019).

## 1.1 Národnostní menšiny

Nelze opomenout národnostní menšiny, kdy ekonomická i sociální situace určité skupiny znevýhodňuje. Přesné vymezení pro pojem národnostní menšina (nebo příslušník národnostní menšiny) stanovuje zákon 273/2001 Sb. O právech příslušníků národnostních menšin a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů. V § 2 výše uvedeného zákona se uvádí, že se jedná o občany, kteří žijí na území České republiky, *„kteří se odlišují od ostatních občanů zpravidla společným etnickým původem, jazykem, kulturou a tradicemi, tvoří početní menšinu obyvatelstva a zároveň projevují vůli být považováni za národnostní menšinu“*. Snaží se ale, aby byla zachována a rozvíjena jejich kultura, jazyk i svébytnost. Příslušníkem národnostní menšiny se ale může stát každý z nás, který projeví přání *„být považován za příslušníka národnostní menšiny spolu s dalšími, kteří se hlásí ke stejné národnosti“*. Jako oficiální národnostní menšiny jsou v České republice uváděny například Bulharská, Chorvatská, Maďarská, Německá, Polská, Romská, Rusínská a Ruská, Řecká, Slovenská, Srbská, Ukrajinská a Vietnamská národnostní menšina (Zákon č. 273/2001 Sb.).

Tentýž zákon v § 11 (Zákon č. 273/2001 Sb.) uvádí právo každé národnostní menšiny na vzdělávání v jejich mateřském jazyce. Toto se týká předškolních i školních zařízení při splnění podmínek, které jsou stanoveny zvláštními právními předpisy. Stejně tak mají možnost *„zřizovat a) soukromé školy s vyučovacím jazykem národnostní menšiny nebo s výukou jazyka národnostní menšiny jako vyučovacího předmětu, b) soukromá předškolní zařízení a soukromá školská zařízení“*.

### 1.1.1 Romové

Velmi často se pojem „sociálně slabí“ nebo „národnostní menšina“ směřuje s pojmem příslušnost ke konkrétní etnické skupině. V Čechách je tento pojem nejčastěji spojený s Romy. Jazyková bariéra nebo nižší podpora v učení ze strany rodiny může mít nejrůznější příčiny. Jedná se například o odlišnou historii vzdělávání *„a tím pádem omezených možností rodičů děti podpořit, z důvodu socioekonomické situace rodiny, nedůvěry k institucím většinové společnosti kvůli hořkým diskriminačním zkušenostem nebo z jiných důvodů“* (Bořkovicová 2013, str. 8).

Gulová (2020) uvádí, že je možné vidět rodiny Romů, kteří jsou na pozici segregovaných skupin pro své složité rodinné i sociální pozice. *„Romové, kterých žije v Evropě téměř dvanáct milionů, patří k národnostní skupině, která je nejvíce diskriminována a segregována ze strany většinové společnosti“* (Gulová, 2020, str. 3).

Autoři projektu ale připomínají, že se v některých situacích stává, že ne vždy jsou sociálně znevýhodněné romské děti, ale naopak děti z majoritní, tedy České společnosti, proto není dobré paušálně pojem sociální znevýhodnění spojovat s národnostní nebo etnickou příslušností (Bořkovcová a kol. 2013).

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy poskytuje pro podporu integrace Romů dotační programy, z nichž program Podpora integrace romské menšiny se zaměřuje na podporu předškolního vzdělávání romských dětí, přicházejících z nerovného prostředí, ve kterém jsou děti ohrožené nejen sociálním vyloučením, ale současně také nerovnými šancemi vzhledem k možnostem získání kvalitního vzdělávání. Ve zprávě o stavu romské menšiny v České republice za rok 2020 předložená na základě usnesení vlády č. 1214: „*Výzva směřuje na podporu takových aktivit, do kterých se mohou zapojit nejen romské děti, ale také děti, které sdílejí společný prostor, tak aby bylo možné rozvíjet interkulturní dialog a podpořit vzájemné porozumění v tomto procesu (str. 20-21)*“.

Další dotační programy jsou určené pro sociálně znevýhodněné romské žáky na středních školách, konzervatořích a na vyšších odborných školách. Cílem těchto programů je podpora romských dětí při studiu, eliminovat jejich předčasné odchody ze škol a navýšit počet těch, kterým se podaří školy dokončit. Program Prevence sociálního vyloučení a komunitní práce se zaměřuje na pomoc a podporu Romských rodin a jeho hlavním cílem je prevence sociálního vyloučení, eventuálně na odstranění důsledků, které již vznikly (Kopečková, 2014).

## **1.2 Faktory sociálního znevýhodnění**

Jednou z příčin je neúplná rodina, kdy jsou buď rodiče rozvedeni, nebo dítě žije s jedním z rodičů (samoživitelé). Problémem bývá nedostatek času a pozornosti, kterou samotný rodič dítěti nedokáže (nestihne) věnovat. Další příčinou bývá dítě v pěstounské péči, zejména těsně po převzetí do pěstounské rodiny, kdy je pod tlakem z přechodu od původní rodiny do pěstounské rodiny, zejména pokud byla mezičlánkem mezi těmito pobyty ústavní péče. Děti z dětských domovů nebo výchovných ústavů mají sice podporu ze strany vychovatelek nebo vychovatelů z těchto zařízení, ale znevýhodnění bývá z traumatizujícího nefunkčního primárního prostředí s narušenou vazbou mezi nimi a původní rodinou (Olšovská, 2022). S tímto tvrzením se shoduje názor Hojsákové (2021), která uvádí, že častá příčina sociálního znevýhodnění nebo vyloučení bývá „*kulturní odlišnosti a jiný mateřský jazyk, dysfunkční rodina a psychické strádání, rodina nepodporující dítě ve vzdělávání, vyloučení z důvodu odlišností od většiny, umístění žáka mimo rodinu*“ (Hojsáková 2021, str.12). Je tedy potřeba mapovat, zda u

jednotlivých dětí nedochází ke změnám jednání nebo chování a co nejrychleji na tyto signály reagovat aplikací cílených a vhodných strategií (Felcmanová a kol., 2015).

Velký význam má již zmiňované domácí prostředí a jeho úroveň jak materiální, tak i kulturní. Jedná se vlastně o sociokulturní prostředí, zejména u rodin, které mají jiná kulturní specifika než majoritní skupina. Do tohoto prostředí se zahrnuje nejen materiální vybavení domácnosti, ale i hodnotová orientace rodiny, náboženské vlivy i rodinní příslušníci (Hanusová, 2022).

Dalším problémem, který je nutné zohlednit, je nedostatečná jazyková vybavenost dětí. Může se jednat buď o děti s poruchami řeči nebo o děti, které mají problém se slovní zásobou v souvislosti s nízkým vzděláním v rodině. V současné době přibýlo cizojazyčně mluvících dětí národnostních menšin, kde je handicapem i jiná výchova, jiné kulturní tradice, jiné zvyky (Němec, 2019).

Obecně se sociální znevýhodnění spojuje s pojmem materiální zabezpečení, které je současně propojeno s životními podmínkami. Ty bývají specifické a charakteristické pro jednotlivé rodiny s ohledem na mezigenerační vzorce chování a jednání. Často se jedná o situace, při kterých mají rodiny deficit v řešení určitých situací, chybí jim schopnosti, možnosti, znalosti. Ne vždy se ale jedná o to, že by trpěly nedostatkem financí. Spíš vzhledem ke špatným mezigeneračním vzorcům s financemi neumí adekvátně nakládat. Tyto problémy pak ovlivňují nedostatek podnětů nebo materiálních podmínek k pravidelnému vzdělávání dětí. Rozhodně tyto problémy ovlivňují i bydlení, vybavení domácnosti, výživu i stravovací zvyklosti. Velmi výrazným faktorem je i nižší, nízká anebo nulová vzdělanost rodičů i prarodičů, eventuálně i širšího příbuzenstva, což jsou základní sociální kontakty pro každé dítě (Hanusová, 2020).

Web Majinato.cz (2013) specifikuje v rámci vymezení faktorů sociálního znevýhodnění tři nejdůležitější faktory. Jednak uvádí nedostatečnou podporu samotného vzdělávání, tedy buď minimální domácí přípravu ať z nezájmu nebo neznalosti ze strany rodiny, nebo velmi problematickou komunikaci rodinných příslušníků s pedagogy. Jako další faktor jmenuje jazykovou bariéru a jako poslední pak rizikové chování, kterému je dítě vystaveno, a je jedno, zda se chová o jakýkoliv druh závislosti, psychického nebo fyzického násilí anebo jakéhokoliv zneužívání (Bořkovcová a kol., 2013).

Některé případy sociálního znevýhodnění jsou spojené s různými patologickými druhy chování, jedná se například o poruchy psychiky jak rodičů, tak dítěte, dítě zanedbané, týrané, rodiče s abúzem alkoholu nebo omamných látek. Velmi závažné jsou situace používání návykových látek u samotných dětí. Je velice důležité si uvědomit, že sociální prostředí ovlivňuje celý vývoj dítěte. Příčiny sociálního znevýhodnění se u velké části dětí vzájemně

prolínají, ale ony samy nemají žádnou možnost jakýkoliv ze znevýhodňujících faktorů ovlivnit (Olšovská, 2022).

Oblast jednotlivých faktorů je tedy poměrně rozsáhlá, dá se definovat na úrovni jednotlivců i na úrovni rodiny ve vzájemném propojení s ekonomicko-sociálním statutem a sociálním prostředím. Tyto aspekty jsou velmi často proměnlivé. Nejen v čase, mohou se ale měnit i z pohledu sociálních skupin. To, co my vnímáme jako normální, se může jiné sociální skupině jevit jako nevhodné (Felcmanová a kol., 2015).

Co je potřeba zdůraznit, je velmi častá jazyková bariéra, která výrazně ovlivňuje integraci dětí do minoritní společnosti. V České republice jsou práva národnostních a etnických menšin řešena přímo v Listině základních práv a svobod, a to přímo ve třetí hlavě, kde se uvádí, že se *„občanům příslušejícím k národnostním a etnickým menšinám za podmínek stanovených zákonem zaručuje právo užívat jejich jazyka v úředním styku“* (Kryška, 2015, str. 45-46)

Šotolová (2011) píše o závěrech, které vyplynuly z mezinárodní konference ve Finsku, která se věnovala jazykovým právům národnostních menšin již v roce 1991. Podle citace jednoho ze závěrů vidíme, že *„I když etnická minorita přestává pěstovat vlastní jazyk a kulturu, ať ve snaze o společenské přijetí, o ekonomické výhody či asimilačními tlaky, neznamená to, že se jí podaří ‚zhltnout‘ jazyk a kulturu majority“* Šotolová (2011, str. 29). Tento závěr se netýká jen Romů, ale všech minorit, které se u nás vyskytují. Bylo by tedy zřejmým přínosem těmto dětem (nejen romským) již od začátku školní docházky pomoci s jazykovými znalostmi a dovednostmi tak, aby se jazyková bariéra zbytečně neprohlubovala.

## 2 MOŽNOSTI PODPORY VE VZDĚLÁVÁNÍ SOCIÁLNĚ ZNEVÝHODNĚNÝCH DĚTÍ

Školský zákon č. 561/2004 Sb., jehož změny nabyly účinnosti dnem 1. 10. 2020, v § 16 odst. 1 školského zákona stanovuje, která osoba potřebuje poskytovat podpůrná opatření k tomu, aby mohly být naplněné její vzdělávací možnosti, anebo uplatněna rovnoprávnost vzhledem k ostatním. Podpůrná opatření v tomto případě znamenají nutné úpravy nejen v rámci vzdělávání, ale i ve škole tak, aby byly kompatibilní se zdravotním stavem, kulturou i jinými nutnými životními podmínkami dětí. Všechny děti, které mají speciální vzdělávací potřeby, mají na bezplatná podpůrná opatření v rámci školy nebo školských zařízení právo (Zákon č. 561/2004 Sb.).

V rámci podpůrných opatření Školský zákon (2004) uvádí jednak pomoc ve smyslu školského poradenství, dále nutnou úpravu dané organizace včetně stylu hodnocení, metody i formy vzdělávání. V souvislosti s těmito požadavky je nutno mít zabezpečenou i možnost používání pomůcek jak kompenzačních, tak i učebních (Zákon č. 561/2004 Sb.).

Pokud se zaměříme na děti znevýhodněné zdravotně, pak § 16 Školského zákona přímo uvádí, že podpůrná opatření spočívají i ve... „*využívání komunikačních systémů neslyšících a hluchoslepých osob, Braillova písma a podpůrných nebo náhradních komunikačních systémů.*“ V souvislosti s tímto požadavkem je pro školy předpis poskytnout nejen dalšího pedagoga, ale i tlumočnicka. A to jak v cizím jazyce, tak i v jazyce znakovém.

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy se věnuje podpoře škol s vyšším množstvím sociálně znevýhodněných dětí. Současně se snaží řešit nerovnost v jejich vzdělávání pomocí Strategie 2030+. Projekt „Podpora rovných příležitostí“ dané aktivity realizuje a snaží se tak implementovat reformy Národního plánu obnovy. Součástí plánu je i „Adaptace školních programů“, která má za úkol přispět ke zlepšení problematiky vzdělávání na všech úrovních vzdělávání.

Úroveň základního a středního vzdělávání se bude věnovat zejména řešení problematiky rostoucí nerovnosti ve vzdělávání například tak, že se školám v obtížných podmínkách bude poskytovat podpora (Němec, 2023).

Všechna podpůrná a vyrovnávací opatření, které školy u těchto žáků používají, by měla být cíleně zaměřena zejména na prevenci školních problémů těchto dětí. Není potřeba snižovat nároky na ně kladené, ale je lepší vytvořit pro ně takové podmínky, které jim případné znevýhodnění naopak eliminovalo (Laub, 2021).

Titěrová (2021) píše o strategických cílech, které se ale zaměřují na úzkou skupinku dětí se sociálním znevýhodněním. Týkají se dětí, které mají dovednosti i zkušenosti sice na dobré úrovni, ale v jiném kulturním, sociálním a životním prostředí a také v jiném jazyce. Tyto děti jsou právě pro tyto důvody ohrožené kromě neúspěchů ve škole i nepřijetím v souvislosti s migrací.

Katalog podpůrných opatření, který v roce 2015 sepsal kolektiv autorů z Olomoucké univerzity pro potřeby Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy ČR v rámci projektu řešeného na Pedagogické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci za partnerství s organizací Člověk v tísni a dalšími partnery nastiňuje opatření, která mohou pedagogové využívat k identifikaci problémů a volbě podpory pro sociálně znevýhodněné děti (Felcmanová a kol., 2015).

## **2.1 Implementace podpůrných opatření a jejich využití**

Základem pro poskytování podpůrných opatření pro žáky se sociálním znevýhodněním jsou specifikované zásady i principy. Nejdůležitějším principem je spravedlnost, rovný přístup a eliminace diskriminace. Tento požadavek vyplývá nejen z právních norem, ale i z běžných pedagogických zásad. Dále se jedná o odbornost a kvalitu, což znamená, že implementace podpůrných opatření měla respektovat mezinárodní klasifikační systémy a národní normy, standardy a metodiky. Princip efektivity a dostupnosti, jednotný přístup podpory bez ohledu na typ a umístění školy je dalším z principů, které by se při poskytování podpůrných opatření měl respektovat (Felcmanová a kol., 2015).

V již zmiňovaném Katalogu podpůrných opatření (2015) je nastíněn přehled, který by měl svou implementací do vzdělávání dětí se sociálním znevýhodněním pomoci. Návrhy se týkají nejen modifikace výuky, ale zejména využívání specifických učebních pomůcek a poskytování nejrůznějších intervencí (Felcmanová a kol., 2015).

Podle Vyhlášky č. 73/2005 Sb. se do podpůrných opatření zařazují speciální postupy, metody, prostředky i formy vzdělávání. Dále pak kompenzační, rehabilitační i učební pomůcky, stejně jako veškeré speciální didaktické materiály. Dále pak je důležité využívat služeb psychologů, asistentů pedagogů i asistentů samotných žáků. Ideální je samozřejmě varianta nižšího počtu žáků ve třídě, nebo jejich rozdělení na více studijních skupin tak, aby byl brán co největší ohled na speciální potřeby dětí (Laub, 2021).

Tvorba a modifikace jednotlivých vzdělávacích programů je podle školského zákona podložena rámcovými vzdělávacími programy a školy si je jednotlivě modifikují podle vlastních potřeb, ale v souladu s rámcovými programy. Cíl školních vzdělávacích programů musí být co



nejvíce konkrétní, dělený buď podle předmětu nebo vytvořených modulů. Důležité je neopomenout formu, délku, časový plán a zakončení vzdělávání. Také zahrnuje podmínky pro bezpečnost, personální obsazení, materiální a ekonomické podmínky a zajištění zdravotní péče. Školní vzdělávací program je v gesci ředitele školy (Školský zákona č. 561/2004 Sb.).

## 2.2 Oblasti podpůrných opatření

Podpůrná opatření mají souvislost s jednotlivými faktory nebo příčinami, které u dětí se sociálním znevýhodněním umožní lepší integraci do kolektivu. Děti tím pádem budou mít lepší postoj ke vzdělávání. V oblasti spolupráce s rodinou je velice důležitá správná a cílená komunikace. Výraznou důležitost nabývá u komunikace rodičů dětí z odlišného sociokulturního prostředí. Je velmi potřebné sledovat nejen dítě, ale i rodiče, zejména při kontaktech s učiteli nebo zástupci školy. Tehdy se může projevit důvod, proč dítě méně nebo vůbec nespolupracuje. Ať už se jedná o jazykovou bariéru, konflikt dítěte nebo rodičů s učitelem (nebo více učiteli), nezájem rodičů o vzdělání obecně.

Oblast interpersonální charakteristiky dítěte se projevuje v interakcích se spolužáky, ostatními vrstevníky nebo s učiteli. Problémové projevy v této oblasti narušují nejen klid ve škole, ale i vztahy v dětském kolektivu. Je tedy nezbytné zjistit příčinu proč se dítě chová nevhodně jak v interakci se spolužáky, tak s pedagogy. Podpůrná opatření jsou totiž v příčinné souvislosti s chováním žáků. Poměrně často bývá nutná konzultace s externími odborníky. Protože *„jinak budeme postupovat, pokud zjistíme, že nápadné chování žáka je způsobeno šikanou ze strany spolužáků, týráním či zneužíváním v domácím prostředí žáka, syndromem ADHD či dlouhodobým neřešeným konfliktem mezi žákem a některým z učitelů“* (Zíková, 2011, str. 9).

Intrapersonální osobnost dítěte sledujeme v posuzování jeho sebepojetí, motivace ke vzdělání, dále se věnujeme jeho kognitivnímu výkonu, samostatnosti a pracovním návykům. Časnou identifikací problémů pak předejdeme problémům při vzdělávání.

Ekonomická situace v rodině je přímo úměrná tomu, jaké jsou materiální podmínky vzdělávání jejich dítěte. Jedná se o výživu (svačiny, zaplacené obědy), oblečení, dostatek pomůcek do školy a v neposlední řadě o dodržování hygienických návyků a zásad. V tomto případě mají pedagogové velmi omezené možnosti pomoci i podpory. V první řadě se jedná opět o komunikaci s rodinou, závažnější případy je nutné řešit s OSPOD.

Role a intervence každého pedagoga a současně i úroveň jeho postojů, dovedností i znalostí je v těchto oblastech zcela klíčová. Jak uvedla podle Zítkové jedna z učitelek, se kterými autorka vedla výzkum: *„To je všechno v těch lidech, at' je to mateřská škola nebo základní, záleží*

na té učitelce. A zlikviduje normální děcko, když bude netaktní a necitlivá. Prostě, když se jí to dítě nebude líbit a bude přesvědčená, že je špatný, tak tomu děcku ta učitelka ublíží“ (Zíková, 2011, str. 19).

### 2.3 Definování potřeb sociálně znevýhodněných dětí

Obecně jsou lidské potřeby rozdělovány podle Maslowovy hierarchie lidských potřeb. Jedná se o teoretický model, pomocí kterého se uspořádávají lidské potřeby podle své důležitosti pro člověka. Psycholog Abraham Maslow ji definoval v roce 1943 a říká v ní, že vyšší potřeby jsou uspokojovány teprve po saturaci potřeb základních. Jsou řazené do tzv. pyramidy, kdy na základně jsou potřeby fyziologické, tedy bazální. Na dalších stupních jsou pak potřeby vyšší, např. pocit bezpečí, potřeba sebeúcty, lásky, uznání a na vrcholu pyramidy je postavena potřeba seberealizace (Zvírotsky, 2020).

Pro efektivní práci s dětmi sociálně znevýhodněnými je vyhodnocení jejich deficitních potřeb bazálním výkonem. Proces hodnocení by měl probíhat podle osvědčených poznatků založených na důkazech z pedagogiky, psychologie, sociologie nebo lékařství, zaměřené nejen na dítě. Holistický přístup k situaci, ve které se dítě pohybuje, by měl být samozřejmostí. Měl by se tedy zaměřit nejen na aktuální situaci, ale zabrat do zkoumání situace okolo dítěte, prostředí a ostatních aktivit, které se v blízkosti dítěte odehrávají. Tedy by mělo být zaměřeno na tři hlavní oblasti, kterými jsou vývojové potřeby dítěte, kapacita rodičů a rodina a její prostředí. Pro určení míry potřeby podpůrných opatření je použitelné „*komplexní hodnocení potřeb, rizik a silných stránek dítěte, rodiny a komunity za účelem vytvoření Individuálního plánu ochrany dítěte*“ (Racek, Solařová, Svobodová, 2014, str. 11).

Podstatné je, aby byly saturované všechny potřeby dítěte ve všech oblastech, které jsou v rámci holistického pohledu potřebné. Tedy zejména oblast učení, emočního vývoje i chování, v oblasti zdraví, sociálních vztahů, identity, samostatnosti. Vzhledem k faktu, že na správný vývoj dítěte nejvíce působí rodiče (eventuelně pěstouni nebo pečovatelé), je velmi důležité zjistit, jakým způsobem saturují potřeby dítěte a zda jsou tyto potřeby saturovány adekvátně. Pokud si připomeneme, co sociální znevýhodnění znamená, je zcela pochopitelné, že je potřeba zmapovat nejen funkčnost rodiny, její součásti, ekonomickou i bytovou situaci a také sociální začlenění rodiny (Slowík, 2022).

### 3 DISTANČNÍ VÝUKA V DOBĚ PANDEMIE COVID19

Březen roku 2020 znamenal pro celou republiku významné změny. Prakticky bez jakékoliv výstrahy se z důvodu koronavirové pandemie zavřely všechny školy a veškeré vzdělávání na všech stupních výuky se přesunulo z formy prezenční na tzv. distanční formu výuky, což bylo jedno z mnoha mimořádných opatření, které vláda zavedla, aby se snížilo šíření viru Covid -19. Současně bylo tedy třeba změnit znění školského zákona, kdy jeho novela z 25. 8. 2020 zavedla možnost na školách využít v mimořádných situacích v zemi místo prezenční výuky distanční (MŠMT, 2020).

Pedagogové i žáci a studenti se museli přeorientovat ze známé prezenční výuky na výuku distanční, která probíhala z jejich domácího prostředí pomocí počítačů a internetu. Popravdě řečeno, na tuto situaci nebyli připraveni ani pedagogové, ani děti a ani sama školská zařízení. Hlavním a nejdůležitějším úkolem byla nutnost zapojit všechny žáky i studenty do vzdělávání. Problémem bylo nedostatečné technické vybavení, a to jak na stranách škol, tak v domácnostech. Dalším problémem byly problémy s internetovým připojením, a současně ne příliš dobrá počítačová gramotnost některých uživatelů, ať na straně pedagogů, tak na straně dětí a jejich rodičů. V tomto případě byla nejzávažnější situace u tzv. sociálně znevýhodněných rodin. Ani některé „běžné“ rodiny s více dětmi neměly často možnost účastnit se výuky tak, jak byla nastavena. *„Odhadem pak asi 250 000 žáků bylo na jaře 2020 bez potřebné techniky, což se během následujícího školního roku zlepšilo a školy byly schopny zapůjčit techniku až pětině z nich“* (Hojsáková, 2021, str.17).

Stejně tak vznikaly problémy typu technických obtíží při on-line výuce, signál byl nestabilní a již zmíněná nižší počítačová gramotnost některých účastníků nebyla přínosem. Tím pádem vznikala nerovnost mezi některými dětmi (žáky, studenty), protože jejich zdroje nebyly dostačující, nebo neměli dostatek podpory anebo kombinací obojího (Čepeláková, 2022).

Pandemie sice postihla všechny lidi bez ohledu na jejich postavení, vzdělání nebo národnost, ale její důsledky logicky dopadly nejvíce na skupiny lidí, kteří byli sociálně znevýhodněni již před vznikem pandemie. Zejména v rámci distanční výuky se rozdíly mezi jednotlivými dětmi prohlubovaly v závislosti na nedostatku zdrojů anebo neadekvátní podpoře (Schleicher, 2020).

*„Dle dat ECDC byly základní školy v Česku úplně uzavřeny 177 dnů a jen částečně po 125 dnů. Dohromady tedy byly školy nějakým způsobem uzavřené 302 dnů, což je nejvíce ze všech evropských zemí“* řekl v rozhovoru pro iRozhlas Robert Plaga (2022), rozhovor byl ověřen nezávislou platformou Demagog jako pravdivý.

Ředitelé škol se snažili vybrat nejvhodnější a nejpřístupnější formy výuky a možnosti internetových platforem, pomocí kterých by mohli vyučovat anebo ukládat žákům úkoly. Formy distanční výuky pak byly proměnlivé, podle toho, jestli byla zvolena k výuce forma synchronní, asynchronní anebo kombinace obou. „*Jejich výběr se mohl lišit ve druhém pololetí školního roku 2019/2020, kdy byly školy zavřeny poprvé a v první a druhém pololetí školního roku 2020/2021, kdy byly školy s přestávkami opětovně zavřeny*“ (Čepeláková, 2022, str 20).

Mazúchová (2022) uvádí, že „*Výrazná shoda ve vnímání užitečnosti a přínosnosti realizace předmětů v online formě panovala u schopnosti a dovednosti učitele využívat nejrůznějších technologických vymožeností, aplikací a platforem ICT*“ (Mazúchová, 2022, str. 2).

Podle novely zákona č. 349/2020 Sb. je povinností škol zajistit vzdělávání při mimořádných událostech, které by zakazovaly přítomnost žáků ve školách pomocí distančního způsobu. Stejně tak je ale uzákoněna povinnost všem studentům a žákům se tímto způsobem vzdělávat (MŠMT, 2020).

### **3.1 Role učitele v procesu vzdělávání**

Hlavní rolí učitelů je pomoci svým žákům k osvojení principů učení, podněcovat jejich logické uvažování, tvořivé myšlení a naučit je otevřeně, účinně a všestranně komunikovat. Další z jejich rolí je snaha o rozvoj fyzického, sociálního i duševního zdraví dětí, stejně jako snaha o to, aby děti dokázaly projevat pozitivní emoce ve svém jednání a chování, aby věděly, jak se chovat nejen k ostatním lidem, ale i k přírodě okolo nás. Další rolí učitele obecně je být hlavní součástí vzdělávání svých žáků, které plánuje, realizuje a následně vyhodnocuje dosažené výsledky. V případě homogenního složení třídního kolektivu se jedná o bazální úkony, které umožní vytvořit podmínky rovné pro všechny žáky ve třídě. Učitelé jsou posuzováni jako nejzásadnější subjekt, který v rámci výuky předává svým žákům poznatky a dovednosti, které podle osnov předat má. Kromě toho působí směrem k žákům jako autorita, poradce, manažer třídy. V období distančního vzdělávání došlo k narušení interpersonálních rolí nejen z důvodů omezených kontaktů mezi pedagogy. Hlavním problémem se ukazovala chybějící interakce mezi jednotlivými žáky a mezi žáky a učitelem (Slowík, 2022).

Jako každý jedinec se i pedagogové ve své profesi v průběhu života vyvíjí. Očekávání, se kterými začínají profesní kariéru, se s přibývajícím zkušenostmi a dovednostmi mění. Tím pádem se mění i jejich postoje a postupy, kterými může ovlivňovat vztah svých žáků ke školní docházce, jejich chování i jednání, jejich úspěchy a eliminovat jejich případné neúspěchy (Zilcher, Svoboda, 2019).

Je důležité si uvědomit, že i učitel má své potřeby. Jako hlavní potřebu při výkonu své profese vnímá důležitost komunikace a interpersonálního kontaktu, což vede k navyšování efektivních výsledků jeho práce. Pokud tyto potřeby nejsou saturované, což v období distanční výuky nebyly, může dojít pocitům neuspokojení z výkonu své profese. A dlouhodobější desaturací potřeb může vzniknout pocit frustrace (Slowík, 2022).

### **3.2 Role učitele ve vzdělávání sociálně znevýhodněného žáka při distanční výuce**

Jeden z hlavních úkolů učitelů je vzdělávací proces, na němž se aktivně podílejí, který plánují, realizují a hodnotí dosažené cíle. Dalším úkolem pak je, pokud možno co nejméně problémová inkluze žáků se speciálními potřebami, jejichž počet se v uplynulých letech poměrně plynule navyšuje. Pokud třídní kolektiv není homogenní, je role učitele výrazně ztížená, je potřeba změnit podmínky při výuce, eventuálně přehodnotit metody, pomůcky a hodnocení. Měl by se snažit, aby se žák začlenil do třídního kolektivu bez významných problémů. Žáci se sociálním znevýhodněním jsou eventuálními školními neúspěchy ohroženi i za stabilních podmínek. V době distanční výuky pak je jejich postavení ještě horší, protože výuka je založena na podpoře rodiny oproti podpoře školy. Navíc kontakt s učitelem je založený na on-line prostředí, což je u některých sociálně znevýhodněných rodin problém. Technické zázemí – připojení na internet, počítač, klid na učení. I to jsou faktory, které ztíží komunikaci pedagogů s jejich žáky. A nakonec, je potřeba si uvědomit, že výuka, vysvětlování probírané látky anebo vypracovávání úkolů nespadá do gesce rodinných příslušníků, ale učitele. Proto by při distanční výuce neměla být opomíjená zpětná vazba, aby se eliminovalo vyloučení sociálně znevýhodněných žáků. V oblasti komunikace obecně by se měla na úrovni škola – žáci stanovit pravidla, aby učitelé nejen s žáky, ale i s rodiči mohli udržovat pravidelný kontakt. Stejně tak by měl učitel při on-line formě výuky dodržovat třídnické hodiny, aby zůstala sociální interakce mezi jednotlivými žáky. Forma ale zůstává distanční. A jeden z nejdůležitějších faktorů v celé distanční výuce při on-line formě je podpora učitelů. A to jak metodická, tak hlavně technická, protože funkčnost počítačů je pro on-line formu výuky prakticky hlavní podmínkou (MŠMT, 2020).

### **3.3 Dopady distanční výuky na žáky**

Distanční výuka a on-line forma výuky měla na žáky několik dopadů. Především se musíme bavit o technologické dostupnosti, individuálních schopnostech a socializaci. Tyto kritéria se lišila u studentů na základních, středních i vysokých školách. Nejmenší dopad

můžeme pozorovat u studentů vysokých škol. Princip vzdělávání na VŠ se velmi liší od vzdělávání na ZŠ a SŠ. Studenti VŠ jsou principiálně vedeni ke samostudiu, a tudíž pro ně distanční výuka nebyla tolik stresující (Pancíř, 2021).

Pokud se tedy zaměříme na žáky a studenty ve věku 6-19 let, vyplývá z průzkumu realizovaném při národním testování devátých tříd, že jako největší problém vnímají žáci přemíru zadávaných úkolů a prací. 44 % žáků považuje za největší problém distanční výuky velké množství zadávaných úkolů. 43 % žáků považuje za problém nedostatek motivace k učení a 39 % neporozumění nové látce (Zormanová, 2021).

Česká školní inspekce naopak vnímá jako největší problém distanční výuky ty žáky, kterým se nepodařilo vstoupit do žádného kontaktu. V tomto věku je pro žáky velmi důležité nejen celkové zapojení do výuky, ale i socializace v kolektivu. Faktor distanční výuky a odloučení od kolektivu způsobily hlubší problém než při standartním vyučování.

Jako další dopad na studenty musíme zmínit i rozdílnost v dostupnosti technologické vybavenosti. Na jaře 2020 byl odhad cca 250 000 dětí, kteří se potýkali s nedostatečným technickým vybavením. Ve školním roce 2020/2021 se tento problém snížil zhruba o pětinu (ČŠI, 2021).

Daniel Prokop z PAQ Research zjistil ve své studii, že v testech v českém jazyce a matematice provedených v letech 2020/2021 v 5. třídách, se u žáků ztratil ekvivalent 3 měsíců učení. Výsledky také naznačují, že žáci, kteří žijí ve vzdělanějších rodinách, mohou těžit z domácího prostředí. Naopak školy, ve kterých je větší poměr dětí s nízkým sociálním statutem, zaostávaly výrazně (PAQ RESEARCH, 2021).

## 4 EMPIRICKÁ ČÁST

V rámci rozboru teoretických východisek jsme při studiu dostupných materiálů identifikovali poměrně velké množství problémů, které se v oblasti sociálního znevýhodnění mohou vyskytovat, a které mohou ovlivňovat školní úspěchy sociálně znevýhodněných dětí. Nezastupitelnou roli v této problematice mají pedagogové, jejich asistenti a jejich vzájemná kooperace nejen s žáky, ale i s jejich rodinami a v individuálních případech i s jednotlivými sociálními odbory. Jak tato kooperace funguje v praxi, se poměrně zřetelně projevilo v době pandemie COVID-19 a s ním související nařízené distanční výuce na školách. Řešení problémů u distanční výuky se netýkalo jen dětí se sociálním znevýhodněním, ale naprosto všech. Nicméně zatímco ve běžných rodinách se situace více či méně stabilizovala, děti se sociálním znevýhodněním měly situaci výrazně horší.

### 4.1 Metodologie výzkumného šetření

#### 4.1.1 Cíle výzkumného šetření

Cílem práce bylo zjistit, jakou roli hrálo sociální znevýhodnění při nemožnosti prezenční výuky a jaké problémy bylo nutné řešit jak na straně žáků a jejich rodin, tak učitelů, vedení ZŠ nebo asistentů pedagogů. Jakou podporu měli oni, jak bylo možné podpořit děti. Jaké problémy on-line výuky by označili za nejzávažnější. Jaké aspekty hodnotili jako nejvíce závažné a s jakými jinými problémy se při on-line výuce setkávali. Proto jsme se snažili získat odpovědi na tři základní výzkumné otázky:

Výzkumná otázka č. 1:

Jaké situace vnímali respondenti při distanční výuce jako problematické?

Výzkumná otázka č. 2:

Jaké možnosti měli respondenti v rámci distanční výuky při podpoře dětí se sociálním znevýhodněním?

Výzkumná otázka č. 3:

Co respondenti hodnotili jako nejlepší podporu v době distanční výuky a jak vnímají zabezpečení potřeb pro děti se sociálním znevýhodněním pro případnou další distanční výuku?

#### 4.1.2 Výběr respondentů

Výběr respondentů pro naše výzkumné šetření proběhlo metodou účelového výběru. To znamená, že respondenty jsme vybírali podle předem stanovených kritérií.

Důležitost správného výběru respondentů řeší i Larkin, Watts a Clifton (in Řiháček, Čermák, Hytych a kol., 2013), kteří vnímají jako důležitou podmínku jedince, který je se zkoumaným problémem spjatý. A dodávají, že počet respondentů může být nižší, pokud jsou dostatečně reprezentativní. Proto jsme respondenty vybrali podle následujících kritérií:

- Respondent má zkušenosti s on-line výukou v období distanční výuky v době pandemie Covidu-19.
- Respondent má mezi svými žáky děti se sociálním znevýhodněním.
- Respondent působí jako učitel nebo jeho asistent na 2. stupni základní školy.
- Respondent je ochotný odpovídat na naše otázky v rámci výzkumného šetření
- Respondent souhlasí s pořízením audionahrávky

Podle předem stanovených kritérií jsme oslovili naše přátele a známé v Libereckém kraji, kteří pracují ve školství. Tedy pedagogy a jejich asistenty jako přímé účastníky on-line výuky. S anonymizovaným výzkumným šetřením formou rozhovorů souhlasilo nakonec 6 respondentů, se kterými jsme dohodli schůzku, aby mohl rozhovor proběhnout v klidu a nerušeně. V rámci zachování anonymity ve výzkumném šetření nejsou uváděna pravá jména respondentů ani žádné jiné identifikační údaje, aby respondenti nebyli rozpoznatelní. V tabulce č. 1 uvádíme přehledně respondentů, kteří se účastnili výzkumného šetření. Přesto, že je počet respondentů poměrně nízký, domníváme se, že i tak jsou jejich odpovědi ukázkou toho, jak v Libereckém kraji učitelé a jejich asistenti distanční výuku s on-line formou vnímali.



Tabulka 1 Přehled respondentů (Zdroj: vlastní, 2023)

Respondent	Povolání	Věk	Doba učení	Počet žáků ve třídě celkem/počet se sociálním znevýhodněním
Markéta	učitelka	35 let	6 let	21/3
Jaroslav	učitel	33 let	8 let	19/3
Tereza	učitelka	30 let	3 roky	22/1
Petra	asistent pedagoga	46 let	5 let	22/3
Anna	učitelka	27 let	27 let	25/2
Ingrid	asistentka pedagoga	34 let	4 roky	18/6

#### 4.1.3 Způsob sběru dat

Naším záměrem bylo nechat respondenty volně odpovídat na otázku v širším rozsahu odpovědí, proto jsme volili variantu polostrukturovaného rozhovoru. Polostrukturovaný rozhovor se vyznačuje předem stanoveným souborem témat, eventuelně volně přidaných otázek s možností volby slov nebo formulací. Pokud respondent nevnímá položené otázky jako vhodné, mohou být vynechané. Pokud se rozhodneme vést s respondenty polostrukturovaný rozhovor, je potřeba mít předem vytvořený návod, jak rozhovor vést. Získaná data nahráváme, pak přepisujeme a výsledky kódujeme. Někteří autoři považují za vhodnější, pokud mají respondenti možnost rozvíjet postupně své odpovědi, čímž se dostaneme hlouběji do tématu než nestrukturované rozhovory (Řiháček, Čermák, Hytych a kol., 2013).

Sběr dat v našem výzkumném šetření probíhal od dubna do června roku 2023. celkem jsem se spojili se 6 respondenty, se kterými jsme se sešli na klidném místě, o samotě, aby byl zajištěn jednak klid na rozhovor a jednak anonymita, kterou jsme respondentům slíbili.

Každý rozhovor začal podrobnějším seznámením s účelem setkání, principem rozhovoru a použitím získaných výsledků. Znovu jsme upozornili na přibližnou dobu rozhovoru, která se může změnit. Stejně tak jako jsme upozornili na nutnost nahrávat jejich odpovědi, protože doslovné zaznamenávání není praktické ani vhodné. Nahrávku jsme zaznamenávali na mobilní telefon, později pak přepisovali odpovědi respondentů do počítače.

Rozhovor měl předem stanovenou strukturu, která se skládala ze tří tematických okruhů. Po přivítání a poděkování jsme s respondenty probrali jejich subjektivní názor na samotný pojem sociálního znevýhodnění. Potom jsme krátce pohovořili o období distanční výuky, abychom respondentům připomněli dobu, která nás bude zajímat.

V prvním okruhu otázek jsme se respondentů ptali na situace, které respondenti během distanční výuky vnímali jako problematické. Jak z hlediska svého, tak z hlediska svých žáků. Každé z témat mělo otázky i podotázky, které ještě víc přibližovaly dobu, která byla cílem našeho šetření.

Otázky druhého okruhu se zabývaly možnostmi pedagogů při podpoře dětí se sociálním znevýhodněním v době distanční výuky. V posledním okruhu jsme se ptali pedagogů, co v době distanční výuky hodnotili jako nejlepší podporu a jak vnímají zabezpečení potřeb dětí se sociálním znevýhodněním pro případ další distanční výuky. Celkem jsme respondentům položili 11 podotázek. Vzor otázek k rozhovoru je v příloze č. 1.

## **4.2 Analýza dat**

K analýze dat bylo použito otevřené kódování, což se dá označit jako operativní činnost, během které jsou všechny údaje rozloženy, prozkoumány a porovnané a zpátky složené jiným způsobem. Jedná se v podstatě o analýzu, která se věnuje označování a kategorizaci zjišťovaných údajů. Ty jsou porovnávány, zjišťují se podobnosti, kladou se otázky. Základ procesu kódování je tvořený dvěma analytickými postupy, což je porovnávání a kladení otázek. Tím pádem vnikají přesné a specifické pojmy (Strauss, Corbin, 1999).

#### 4.2.1 Otevřené kódování

Při opakovaném a podrobném rozboru přepisů rozhovorů jsme dělili texty podle důležitosti, jednotlivé formulace jsme barevně odlišovali a podle barev pak označovali témata, která se v odpovědích nejčastěji objevovala. Postupnou opakovanou analýzou jsme získali jednotlivé kódy, které nejpřesněji vystihují nejdůležitější odpovědi z rozhovorů. Přehled kódů jsme dále seskupovali podle podobností a redukovali tak, aby výsledný přehled byl analyticky přehledný. Všechny rozhovory, respektive jejich analýza, kódování a kategorie jsou pro větší přehlednost uvedeny v tabulkách včetně citací respondentů (Strauss, Corbin, 1999).

Tabulka 2 Analýza rozhovoru s respondentem Markétou (Zdroj: vlastní, 2023)

Otázky z rozhovoru	Datový úryvek	Kódy	Kategorie
Pokud si vybavíte distanční výuku a on-line vyučování, vybavíte si obecně nějaké problémy, které se nejčastěji vyskytovaly?	<i>No tak hlavně to bylo nejmíc o tom naučit se takhle pracovat...zacházet s PC...</i>	Problémy s technikou	Vliv prostředí
Vztahovaly se paušálně na všechny žáky, nebo jen na jednotlivce?	<i>Tak jak už jsem říkala, na začátku to bylo prakticky pro všechny.</i>	Problémy s technikou	Vliv prostředí
Víte, kteří vaši žáci jsou sociálně znevýhodnění? Pokud ne, vnímali jste problémy více dětí při on-line výuce?	<i>Neměli dostatečně stabilní připojení k internetu a do toho ještě sourozenci...</i>	Rušivé prostředí	Vliv prostředí
Jaké byly nejčastější problematické situace, kterých jste byli svědky, mohli byste ji popsat?	<i>Měli právě problémy s pravidelnou účastí, právě že jich je doma víc a jen jeden počítač. Neměli na výuku potřebný klid a soukromí,</i>	Rušivé prostředí	Vliv prostředí
Jak jste vnímali vliv distanční výuky na výkon vaší práce?	<i>Příprava na výuku mi tedy dala víc práce, stejně tak jako ona sama, zejména kvůli těm výpádkům internetu, zdržovalo to hodně, děti „ztrácely nit“ a často jsem musela opakovat.</i>	Rušivé prostředí	Vliv prostředí
Většina učitelů zná své žáky s jejich zázemím. Když se školy zavřely a výuka se přesunula na distanční formu, uvažovali jste o tom, že možná některé děti nebudou mít možnost účastnit se výuky?	<i>Spíš jsme pak přemýšleli, jak tu chybějící výuku děti doženou.... hlavně ne u všech stejně.</i>	Nedostatečná výuka	Práce pedagoga
Měli jste nějaké strategie, které by dětem pomohly v rámci distanční výuky při absolvování vyučovacích hodin?	<i>Ze začátku ani ne...tak nějak spíš operativně, když jsem někde viděl problém</i>	Operativní řešení	Práce pedagoga
Jaké největší bariéry jste vnímali při on-line vyučování (sdílený pokoj, špatné nebo pomalé připojení, prostředí pro dítě v průběhu výuky apod).	<i>Nejmíc tedy to připojení k internetu, ...ne všichni rodiče měli čas anebo i schopnosti některou látku dětem vysvětlit, ..dlouhý čas u počítače</i>	Přístup a možnosti rodičů	Vliv prostředí
Měli jste někoho, kdo vám pomáhal, nebo vás podpořil?	<i>Manžel hlavně, on je IT pracovník...vedení školy podpora na max</i>	Podpora rodiny a kolegů	Práce pedagoga
Byl v té době někdo, kdo by pomohl dětem se sociálním znevýhodněním?	<i>Tak to byl docela velký problém, protože i když se jim nabízela možnost přímo ve škole zapůjčit PC, aby se děti zapojily do výuky, tak ne všichni to využili</i>	Pomoc školy	Potřeby žáka
Máte nějaký nápad, jak eliminovat problémy dětí se sociálním znevýhodněním pro případ dalšího výskytu on-line výuky?	<i>No, moc ne. Ono je to jako se vším o jednotlivcích.</i>	Individuální podpora	Práce pedagoga

Tabulka 3 Analýza rozhovoru s respondentem Petrou (Zdroj: vlastní, 2023)

Otázky z rozhovoru	Datový úryvek	Kódy	Kategorie
Pokud si vybavíte distanční výuku a on-line vyučování, vybavíte si obecně nějaké problémy, které se nejčastěji vyskytovaly?	<i>Problémy s připojením, obsluhou PC nebo to, že někteří žáci nevlastnili PC, společný pokoj, více sourozenců zařazených do on-line výuky...</i>	Problémy s technikou	Vliv prostředí
Vztahovaly se paušálně na všechny žáky, nebo jen na jednotlivce?	<i>Na jednotlivce</i>	Individualita	Práce pedagoga
Víte, kteří vaši žáci jsou sociálně znevýhodnění? Pokud ne, vnímali jste problémy více dětí při on-line výuce?	<i>Ano, situace žáků mi je známá.</i>	Individualita	Práce pedagoga
Jaké byly nejčastější problematické situace, kterých jste byli svědky, mohli byste ji popsat?	<i>Nejčastější problém bylo s připojením všech žáků ve třídě</i>	Problémy s technikou	Vliv prostředí
Jak jste vnímali vliv distanční výuky na výkon vaší práce?	<i>Přinesla nové zkušenosti, výzvy, práci žáků v jiném prostředí než ve školní lavici.</i>	Nové zkušenosti	Práce pedagoga
Většina učitelů zná své žáky s jejich zázemím. Když se školy zavřely a výuka se přesunula na distanční formu, uvažovali jste o tom, že možná některé děti nebudou mít možnost účastnit se výuky?	<i>Ano, ne všichni mají doma notebook, PC a Wi-Fi.</i>	Problémy s technikou	Vliv prostředí
Měli jste nějaké strategie, které by dětem pomohly v rámci distanční výuky při absolvování vyučovacích hodin?	<i>Zasílání odkazů na možnost zhlédnutí videí, článků s probíranou látkou.</i>	Nové metody výuky	Práce pedagoga
Jaké největší bariéry jste vnímali při on-line vyučování (sdílený pokoj, špatné nebo pomalé připojení, prostředí pro dítě v průběhu výuky apod).	<i>Sdílený pokoj, špatné nebo pomalé připojení. Po delším čase i menší ochota spolupracovat, vnímat požadované, plnit samostatně zadané úkoly, později i tvrzení, že se nelze připojit...</i>	Rušivé prostředí	Vliv prostředí
Měli jste někoho, kdo vám pomáhal, nebo vás podpořil?	<i>..s kolegy jsme si předávali určité poznatky, škola pro všechny zajistila notebooky..</i>	Kolegialita	Práce pedagoga
Byl v té době někdo, kdo by pomohl dětem se sociálním znevýhodněním?	<i>Možnost zapůjčení starších notebooků ze školy</i>	Pomoc školy	Potřeby žáků
Máte nějaký nápad, jak eliminovat problémy dětí se sociálním znevýhodněním pro případ dalšího výskytu on-line výuky?	<i>Problémem je možné připojení na Wi-Fi či platba tohoto poplatku. Pak by kraj jako zřizovatel mohl přispívat nějakou částkou ve spolupráci s ÚP, pokud jsou tyto rodiny evidovány jako sociálně znevýhodněné.</i>	Zvýhodněné připojení	Práce pedagoga

Tabulka 4 Analýza rozhovoru s respondentem Annou (Zdroj: vlastní, 2023)

Otázky z rozhovoru	Datový úryvek	Kódy	Kategorie
Pokud si vybavíte distanční výuku a on-line vyučování, vybavíte si obecně nějaké problémy, které se nejčastěji vyskytovaly?	<i>Na začátku bylo nejhorší celá ta situace, jak se měnily pravidla a příkazy. ...začaly problémy s připojením na internet. A že všechny děti neměly doma počítače...</i>	Režimové změny	Vliv prostředí
Vztahovaly se paušálně na všechny žáky, nebo jen na jednotlivce?	<i>To byla otázka víceméně finanční, protože ani běžné rodiny doma neměly potřebný počet PC k on-line výuce pro všechny děti</i>	Omezující prostředí	Vliv prostředí
Víte, kteří vaši žáci jsou sociálně znevýhodnění? Pokud ne, vnímali jste problémy více dětí při on-line výuce?	<i>Ty problémy byly napříč spektrem všech dětí, zejména tedy ze začátku. Pak se selektovali ti sociálně znevýhodnění. A to bylo pro ně špatně.</i>	Omezující prostředí	Vliv prostředí
Jaké byly nejčastější problematické situace, kterých jste byli svědky, mohli byste ji popsat?	<i>Nejvíce tedy byly problémy s připojením k internetu. ...ale později se děti naučily trochu podvádět.</i>	Problémy s technikou	Vliv prostředí
Jak jste vnímali vliv distanční výuky na výkon vaší práce?	<i>..jsem zvyklá se s dětmi stýkat napřímo. ...nedobrovolná izolace mi fakt nedělala dobře. A do toho ty neustálé změny...</i>	Sociální izolace	Vliv prostředí
Většina učitelů zná své žáky s jejich zázemím. Když se školy zavřely a výuka se přesunula na distanční formu, uvažovali jste o tom, že možná některé děti nebudou mít možnost účastnit se výuky?	<i>...tak mi bylo jasné, že ne všechny děti to budou zvládat. Ne technicky, ale materiálně.</i>	Omezující prostředí	Vliv prostředí
Měli jste nějaké strategie, které by dětem pomohly v rámci distanční výuky při absolvování vyučovacích hodin?	<i>Ne, neměli, to opravdu ne. Snažili jsme se, co to šlo, ale celkem jsme byli rádi, že výuka funguje tak, jak fungovala...</i>	Snaha pedagoga	Práce pedagoga
Jaké největší bariéry jste vnímali při on-line vyučování (sdílený pokoj, špatné nebo pomalé připojení, prostředí pro dítě v průběhu výuky apod).	<i>...padal internet, uprostřed výuky, pak, než se děti připojily, někdy to ani nestihly, pak nevěděly, co jsme probírali.</i>	Problémy s technikou	Vliv prostředí
Měli jste někoho, kdo vám pomáhal, nebo vás podpořil?	<i>Mě osobně nejvíce pomohli kolegové, nejsem úplně stará, ale přece jen jsem potřebovala někdy poradit.</i>	Kolegialita	Práce pedagoga
Byl v té době někdo, kdo by pomohl dětem se sociálním znevýhodněním?	<i>Škola se snažila nabídnout PC těm, kteří neměli... Tam, co byly problémy s připojením, těm jsme materiály tiskli</i>	Pomoc školy	Potřeby žáka

Tabulka 5 Analýza rozhovoru s respondentem Ingrid (Zdroj: vlastní, 2023)

Otázky z rozhovoru	Datový úryvek	Kódy	Kategorie
Pokud si vybavíte distanční výuku a on-line vyučování, vybavíte si obecně nějaké problémy, které se nejčastěji vyskytovaly?	<i>No ano, to bylo docela děsný, vůbec jsme nevěděli, co a jak budeme dělat, jak to bude fungovat...internetové připojení. Spolupráce s rodiči...</i>	Problémy s technikou	Vliv prostředí
Vztahovaly se paušálně na všechny žáky, nebo jen na jednotlivce?	<i>Ze začátku celkem na všechny, to než se to zaběhlo... pak výraznější u těch sociálně znevýhodněných dětí</i>	Problémy jednotlivců	Vliv prostředí
Víte, kteří vaši žáci jsou sociálně znevýhodnění? Pokud ne, vnímali jste problémy více dětí při on-line výuce?	<i>My jich máme poměrně dost, takže samozřejmě vím, kdo to je, prakticky třetina třídy.</i>	Omezující prostředí	Vliv prostředí
Jaké byly nejčastější problematické situace, kterých jste byli svědky, mohli byste ji popsat?	<i>...nejčastější problémy byly technické,</i>	Problémy s technikou	Vliv prostředí
Jak jste vnímali vliv distanční výuky na výkon vaší práce?	<i>Pro mě to bylo docela, no, řekla bych, docela peklo. Ty moji žáci jsou už skoro v pubertě a udržet je v klidu a pozornosti na dálku bylo prostě hodně špatné</i>	Omezující prostředí	Vliv prostředí
Většina učitelů zná své žáky s jejich zázemím. Když se školy zavřely a výuka se přesunula na distanční formu, uvažovali jste o tom, že možná některé děti nebudou mít možnost účastnit se výuky?	<i>Ano, to ano, a taky se to potvrdilo, některé děti byly docela odříznuté od kolektivu i učení</i>	Sociální izolace	Vliv prostředí
Měli jste nějaké strategie, které by dětem pomohly v rámci distanční výuky při absolvování vyučovacích hodin?	<i>Strategie jsme neměli. Nic takového ani nečekali... zajistit počítače s připojením...No, v tomhle vidím skupinu našich dětí docela hodně diskriminovanou...</i>	Omezující prostředí	Vliv prostředí
Jaké největší bariéry jste vnímali při on-line vyučování (sdílený pokoj, špatné nebo pomalé připojení, prostředí pro dítě v průběhu výuky apod).	<i>Ale bylo to všechno, jak nabízíte ty možnosti, ale o hodně víc.</i>	Omezující prostředí	Vliv prostředí
Měli jste někoho, kdo vám pomáhal, nebo vás podpořil?	<i>Popravdě, ani ne. ...doma manžel, on je učitel, tak jsem i viděla, jak to jde jinde... vedení nás taky jakože chápalo...</i>	Kolegialita	Práce pedagoga
Byl v té době někdo, kdo by pomohl dětem se sociálním znevýhodněním?	<i>My jako asistentky jsem se snažily dětem aspoň trochu pomoci, že jsme jim nosily vytisklé to učení, ale stejně se nám vypracované úkoly moc nevracely.</i>	Omezující prostředí	Vliv prostředí
Máte nějaký nápad, jak eliminovat problémy dětí se sociálním znevýhodněním pro případ dalšího výskytu on-line výuky?	<i>Peníze v rodině jsou potřeba na důležitější věci, než jsou počítače, a ty naše děti, tak to vědí všichni, ty stejně vesměs končí jako dělníci anebo nezaměstnaný...</i>	Omezující prostředí	Vliv prostředí

Tabulka 6 Analýza rozhovoru s respondentem Terezou (Zdroj: vlastní, 2023)

Otázky z rozhovoru	Datový úryvek	Kódy	Kategorie
Pokud si vybavíte distanční výuku a on-line vyučování, vybavíte si obecně nějaké problémy, které se nejčastěji vyskytovaly?	<i>Absence osobního kontaktu se žáky, technické problémy...z mé strany časově náročnější příprava výuky a nižší motivovanost jedinců.</i>	Problémy s technikou	Vliv prostředí
Vztahovaly se paušálně na všechny žáky, nebo jen na jednotlivce?	<i>...technického vybavení se jednalo spíše o jedince, ostatní výše zmíněné problémy se týkaly spíše většiny.</i>	Omezující prostředí	Vliv prostředí
Víte, kteří vaši žáci jsou sociálně znevýhodnění? Pokud ne, vnímali jste problémy více dětí při on-line výuce?	<i>...třídu učím již 3. rokem, tak mám hrubou představu, v jakých podmínkách dané dítě žije.</i>	Individuální přístup	Práce pedagoga
Jaké byly nejčastější problematické situace, kterých jste byli svědky, mohli byste ji popsat?	<i>Nejpalčivěji jsem pocítovala problémy s porozuměním dané látce a nižší koncentraci a motivaci žáků v domácím prostředí...</i>	Omezující prostředí	Vliv prostředí
Jak jste vnímali vliv distanční výuky na výkon vaší práce?	<i>...příprava byla časově náročnější. ...průběh hodin byl pro mě více obtížný vzhledem k technickým potížím a nižší koncentraci žáků.</i>	Náročnost výuky	Práce pedagoga
Většina učitelů zná své žáky s jejich zázemím. Když se školy zavřely a výuka se přesunula na distanční formu, uvažovali jste o tom, že možná některé děti nebudou mít možnost účastnit se výuky?	<i>...díky značné podpoře školy a města byla všem znevýhodněným dětem poskytnuta pomoc.</i>	Obavy	Práce pedagoga
Měli jste nějaké strategie, které by dětem pomohly v rámci distanční výuky při absolvování vyučovacích hodin?	<i>ve strategii byla také zahrnuta pravidelná přímá zpětná vazba od rodičů ohledně zvládnutí učiva, ...individuální hodiny pro žáky, kteří měli s probíraným učivem problém.</i>	Spolupráce s rodinou	Práce pedagoga
Jaké největší bariéry jste vnímali při on-line vyučování (sdílený pokoj, špatné nebo pomalé připojení, prostředí pro dítě v průběhu výuky apod).	<i>Nedostatečná podpora ve vzdělávání ze strany rodin byla pro mě osobně tou největší bariérou, dále technické potíže...</i>	Omezující prostředí	Vliv prostředí
Měli jste někoho, kdo vám pomáhal, nebo vás podpořil?	<i>tým kantorů se naštěstí v této nelehké době velmi podporoval a všem nám pomohlo vzájemné sdílení tipů pro snadnější průběh výuky</i>	Kolegialita	Práce pedagoga
Byl v té době někdo, kdo by pomohl dětem se sociálním znevýhodněním?	<i>Ředitelka školy, místní samospráva a neziskové organizace.</i>	Podpora organizací	Potřeby žáka



Máte nějaký nápad, jak eliminovat problémy dětí se sociálním znevýhodněním pro případ dalšího výskytu on-line výuky?	<i>Za mě je klíčová participace rodin, aby mělo dítě bezpečné a vyhovující prostředí ke vzdělávání... nutné do online podoby převést i doučování žáků tzv. „jeden na jednoho“</i>	Spolupráce s rodinou	Práce pedagoga
--	---	----------------------	----------------

Tabulka 7 Analýza rozhovoru s respondentem Jaroslavem (Zdroj: vlastní, 2023)

Otázky z rozhovoru	Datový úryvek	Kódy	Kategorie
Pokud si vybavíte distanční výuku a on-line vyučování, vybavíte si obecně nějaké problémy, které se nejčastěji vyskytovaly?	<i>Největší problém jsem vnímal ohledně technického vybavení žáků a nemožnost celkové socializace.</i>	Problémy s technikou	Vliv prostředí
Vztahovaly se paušálně na všechny žáky, nebo jen na jednotlivce?	<i>Paušálně jsem vnímal problém pouze v nemožnosti žáků se dostatečně socializovat.</i>	Sociální izolace	Vliv prostředí
Víte, kteří vaši žáci jsou sociálně znevýhodnění? Pokud ne, vnímali jste problémy více dětí při on-line výuce?	<i>On-line výuka se nejvíce dotkla těch žáků, kteří s učivem měli problém už před pandemií.</i>	Omezující prostředí	Vliv prostředí
Jaké byly nejčastější problematické situace, kterých jste byli svědky, mohli byste ji popsat?	<i>...situace u žáka, u kterého se rodina vůbec nezapojila do výuky a prakticky celou dobu on-line výuky bojkotovala.</i>	Omezující prostředí	Vliv prostředí
Jak jste vnímali vliv distanční výuky na výkon vaší práce?	<i>...výkyvy jsem nezaznamenal. Problémy jsem zaznamenal spíše u starších kantorů, kteří nemají takovou zkušenost s technologiemi.</i>	Flexibilita	Práce pedagoga
Většina učitelů zná své žáky s jejich zázemím. Když se školy zavřely a výuka se přesunula na distanční formu, uvažovali jste o tom, že možná některé děti nebudou mít možnost účastnit se výuky?	<i>...u kterých jsem věděl, že by mohl nastat problém, se díkybohu angažovala škola.</i>	Podpora školy	Potřeby žáka
Měli jste nějaké strategie, které by dětem pomohly v rámci distanční výuky při absolvování vyučovacích hodin?	<i>se co možná nejméně snížila kvalita výuky. Dále určitě co nejrychlejší dostupnost technologií pro všechny žáky.</i>	Snaha o udržení kvality výuky	Práce pedagoga
Jaké největší bariéry jste vnímali při on-line vyučování (sdílený pokoj, špatné nebo pomalé připojení, prostředí pro dítě v průběhu výuky apod).	<i>...největší problém jsem vnímal v rodinách, kde bylo více dětí na distanční výuce.</i>	Omezující prostředí	Vliv prostředí
Měli jste někoho, kdo vám pomáhal, nebo vás podpořil?	<i>U mě konkrétně to byla rodina. ...manželka</i>	Podpora rodiny	Práce pedagoga
Byl v té době někdo, kdo by pomohl dětem se sociálním znevýhodněním?	<i>Od prvního dne to řešil sám ředitel a během krátké doby dokázal sehnat počítače pro studenty, ...první várku PC dodal jeden z rodičů ..</i>	Podpora školy	Potřeby žáka
Máte nějaký nápad, jak eliminovat problémy dětí se sociálním znevýhodněním pro případ dalšího výskytu on-line výuky?	<i>Snažím se interagovat s takovými žáky i ve volném čase, ale je to časově dost náročné, a ne pokaždé je adekvátní reakce. Z uplynulých let jsem zjistil, že čím více se zapojují rodiče, tím víc se eliminuje vznik problému.</i>	Interakce s rodinou	Práce pedagoga

#### 4.2.2 Výsledky otevřeného kódování

Pro objasnění postupu uvádíme přehled kódů, které jsme vygenerovali po analýze rozhovoru s jedním z respondentů. Kódy jsou následující:

- Problémy s technikou
- Rušivé prostředí
- Nedostatečná výuka
- Operativní řešení
- Přístup a možnosti rodičů
- Podpora rodiny a kolegů
- Pomoc školy
- Individuální podpora

Další krok v rámci otevřeného kódování je kategorizace, je to vlastně seskupování kódů, které souvisí s jednotlivými jevy pod jednotlivé kategorie. Cílem je pomocí seskupování snížit počet objektů, které budeme dál zpracovávat (Strauss, Corbin, 1999).

Základní kódy jsme tedy sjednotili do jednotlivých kategorií, pro které jsme se snažili najít specifický název podle toho, jaký konkrétní jev kategorie prezentují. Níže je zobrazená tabulka č. 7 s jednotlivými kategoriemi i subkategoriemi.

Tabulka 8 Kategorie a subkategorie (Zdroj: vlastní, 2023)

Kategorie		
Vliv prostředí	Pedagogická práce	Potřeby žáků
Subkategorie		
Technické problémy	Individuální přístup	Špatné technické vybavení
Přístupy a možnosti rodičů	Spolupráce s rodinou	Individuální přístup
Sociální izolace	Nové formy výuky	Nevhodné rodinné prostředí
Ztráta režimu	Dostatečné technické zázemí	Nemožnost koncentrace

V tabulce č. 7 jsou tři hlavní kategorie, což je Vliv prostředí, Pedagogická práce a Potřeby žáků. Pod kategorií Vliv prostředí spadá subkategorie Technické problémy, Přístupy a možnosti rodičů, Sociální izolace a Ztráta režimu. Pod kategorií Pedagogická práce spadají subkategorie Individuální přístup, Spolupráce s rodinou, Nové formy výuky a Dostatečné technické zázemí. Kategorie Potřeby žáků obsahuje subkategorie Špatné technické vybavení, Individuální přístup, Nevhodné rodinné prostředí a Nemožnost koncentrace.

#### 4.2.3 Axiální kódování

Druhá úroveň analytického procesu se podle Strausse a Corbinové (1999) jmenuje axiální kódování. V této části dochází ke skládání jednotlivých kategorií a subkategorií, které vznikly v předešlé fázi, jedná se fakticky i uspořádávání, zkoumání, porovnávání a zkoumání rozdílů získaných údajů pomocí tvorby různých spojení. Vztahy mezi jednotlivými kategoriemi a subkategoriemi lze podle autorů hodnotit pomocí paradigmatického modelu, který Švaříček a Šedřová (2014, str. 125) uvádí ve zjednodušené podobě s těmito body: „(A) PŘÍČINNÉ PODMÍNKY => (B) JEV => (C) KONTEXT => (D) INTERVENUJÍCÍ PODMÍNKY => (E) STRATEGIE JEDNÁNÍ A INTERAKCE => (F) NÁSLEDKY.“

Principem je tedy přiřazování jednotlivých kategorií k jednotlivým složkám paradigmatického modelu a pátrá se po vztahu u jejich subkategorií. Co se týká samotného axiálního kódování, které se využívá jako pomoc při třídění dat, lze jej v analýze použít buď jednorázově, nebo i vícekrát. Specifikace jednotlivých kategorií jsme prováděli definováním podmínek a vlastností, kterými jsou ovlivňované výsledné postupy jednání (Strauss, Corbinová, 1999).

### 4.3 Analýza výsledků

Tabulka 9 Neschopnost připojit se k výuce (Zdroj: vlastní, 2023)

Fáze	Popis
Příčinná podmínka	nedostatek technického vybavení domácnosti, nízká technická gramotnost rodičů, více sourozenců
Jev	<b>nemožnost připojit se k výuce</b>
Kontext	nepřipojování se k výuce, učitel, škola neví, co se s žákem děje
Intervenující podmínky	nedostatečné finanční zajištění rodiny, špatná nebo žádná komunikace s rodinou
Strategie jednání a interakce	neřešení problémů s připojením, nekomunikace rodiny
Následky	nedostatečné znalosti žáka, ztráta režimu, sociální izolace

V tabulce číslo 9 popisujeme neschopnost dětí připojit se k on-line výuce, což je hlavním jevem. Příčinnou podmínkou jsme zvolili nedostatek technického vybavení domácnosti, nízkou technickou gramotnost rodičů anebo více sourozenců. Podle odpovědi respondentky **M**: „*No, ale popravdě při on-line výuce se ten rozdíl ještě víc ukázal, protože nejeden z mých žáků má víc sourozenců a tam byl tedy velký problém, aby se všichni výuky dokázali zúčastnit. A ta druhá, tam neměli dostatečně stabilní připojení k internetu a do toho ještě sourozenci...*“, „*tak nejvíc problémů bylo s internetovým připojením, to opravdu často a nezávisle na rodinném zázemí*“.

Tedy vnímáme problém u více dětí ve společné domácnosti, které se měly připojovat k on-line výuce ve stejnou dobu, další komplikací byli rodiče na home-office anebo nedostatek klidu při výuce. Což potvrzuje v jedné z odpovědí respondentka **A**: „*V kontextu nepřipojování se k výuce vznikaly problémy ve smyslu sporadického připojování některých dětí k on-line vyučování, někdy eskalované minimální komunikací s rodiči, takže prakticky učitel nevěděl, co se s jeho žáky děje*“. Respondentka **I**. říká, že: ... „*, některé děti byly docela odříznuté od kolektivu i učení.*“ ... „*A pak spolupráce s rodiči, to u těch našich dětí bylo docela problém, ten*

*zájem rodičů, on je ten jejich zájem občas úplně jinde, než aby sledovali, jestli se děti připojují k PC a co na něm dělají. A že se jich pár nepřipojilo vůbec, tak to je asi vidět, jaká pomoc byla“.*

Jako intervenující podmínky jsme určili nedostatečné finanční zajištění rodiny, špatnou nebo žádnou komunikaci mezi rodinou a školou. Podle respondentky **P.**: „*ne všichni mají doma notebook, PC a Wi-Fi. Pokud byla jedna rodina, kde je více dětí a mají doma 1 zařízení, nastal také problém. Někteří žáci pracovali pomocí mobilních telefonů, kde připojení také nebylo nic moc“.* Respondentka **T** uvedla, že ... „*Nedostatečná podpora ve vzdělávání ze strany rodin byla pro mě osobně tou největší bariérou, dále samozřejmě musím zmínit technické potíže a nevyhovující domácí prostředí pro výuku (nejčastěji sdílený pokoj se sourozencem atd.)“.*

Celkově tedy šlo kromě bazálních technických problémů s internetovým připojením a nedostatkem počítačů v domácnostech i o limity rodin v oblasti financí. Podle respondentky **I.**: „*... peníze v rodině jsou potřeba na důležitější věci, než jsou počítače“.* A nakonec limity technické i vědomostní, kdy někteří rodiče, eventuelně pečující prarodiče neměli dostatečné znalosti a dovednosti k tomu, aby dětem dokázali poradit nejen s připojením k internetu, ale i s řešením zadaných domácích úkolů. Někdy byla volba strategie ze strany rodin nekomunikace, nedokázali přiznat, že situaci nezvládají a tím pádem přestali komunikovat úplně.

Respondent **J.** uvádí, že: „*Konkrétně to byla situace u žáka, u kterého se rodina vůbec nezapojila do výuky a prakticky celou dobu on-line výuky bojkotovala. Nenašel jsem způsob, jakým bych rodiče donutil k zapojení. To se výrazně podepsalo na vzdělávání daného žáka i na jeho sociální izolaci“.* A respondentka **I** potvrzuje, že: ... „*některé děti byly docela odříznuté od kolektivu i učení“.*

Důsledkem nepřipojování se k výuce byla tedy na prvním místě sociální izolace jedinců. Pak samozřejmě docházelo ke ztrátě režimu a z toho plynoucích nedostatečných znalostí dětí.

Tabulka 10 Individuální přístup k žákovi (Zdroj: vlastní, 2023)

Fáze	Popis
Příčinná podmínka	náhle vzniklá situace, nízká orientace v nové situaci, nepřehlednost nové situace
Jev	<b>učitel se snaží o individuální přístup k žákovi při online výuce</b>
Kontex	hledání vhodné formy výuky, pochopení odlišného prostředí žáka
Intervenující podmínky	absence metodické podpory, špatná spolupráce s rodinou
Strategie jednání a interakce	individuální práce s žákem, nalezení vhodné formy výuky, spojení se s rodinou, nabídka vhodné pomoci skrze neziskové organizace
Následky	žák se více připojuje do výuky, nižší absence,

Hlavním jevem, kterým se zabýváme v tabulce č. 10, je snaha učitelů o individuální přístup k žákům se sociálním znevýhodněním při on-line výuce. Jako příčinnou podmínku jsme stanovili náhle vzniklou situaci, problematickou orientaci a nepřehlednost, kterou respondenti v této situaci vnímali. Respondentka A. uvádí, že *„Na začátku bylo nejhorší celá ta situace, jak se měnily pravidla a příkazy. Pak tedy všechno on-line a začaly problémy s připojením na internet. A že všechny děti neměly doma počítače, aby se mohly připojovat“*... *„Ne, žádné strategie a řešení téhle situace jsme neměli, to opravdu ne. Snažili jsme se, co to šlo, ale celkem jsme byli rádi, že výuka funguje tak, jak fungovala. Bylo to stejně málo.“*

Další z respondentů, kteří se vyjadřovali k orientaci a nepřehlednosti vzniklé situace, byl J: *„Na naší škole to od prvního dne řešil sám ředitel a během krátké doby dokázal sehnat počítače pro studenty, kteří neměli žádnou možnost, jak se k takovému zařízení dostat. Nejsem si jistý, ale první várku PC dokonce dodal jeden z rodičů, který v tomto oboru podniká“*. Respondentka P k tomuto problému uvedla, že: *„U nás byla možnost zapůjčení starších notebooků ze školy. Jinak mám pocit, že i stát a různé organizace nějakým způsobem připínali sociálně znevýhodněným“*. Respondentka T oceňuje týmovou spolupráci: *„Náš tým kantorů se naštěstí v této nelehké době velmi podporoval a všem nám pomohlo vzájemné sdílení tipů pro*

*snadnější průběh výuky a množství podpůrných materiálů a odkazů pro výuku,...a podporu dětem se sociálním znevýhodněním poskytovala také ředitelka školy, místní samospráva a neziskové organizace.“ Oproti tomu respondentka I podporu víceméně neguje, ... „Popravdě, ani ne. Tak mě doma manžel, on je učitel, tak jsem i viděla, jak to jde jinde. S kolegy jsme si mohli postěžovat, vedení nás taky jakože chápalo, ale jinak to bylo tak nějak asi všechno no. Ta podpora sice nějaká byla, ale zase na druhé straně ty naše děti, respektive u nich doma, tam to zrovna moc podporující nebylo. Takže i ty minimální snahy byly v některých případech marné“. A k otázce přímé pomoci dětem se sociálním znevýhodněním podotýká, že „Tak těm našim moc ne, ono i když byly snahy, tak jak jich je doma hodně a některé to bydlení, co si budeme říkat“.*

Jako kontext situace jsme vnímali hledání vhodné formy výuky, pochopení odlišného prostředí žáka, které nám bylo zpřístupněno díky on-line výuce. Jak například uvádí respondentka P: „*Sdílený pokoj, špatné nebo pomalé připojení. Po delším čase i menší ochota spolupracovat, vnímat požadované, plnit samostatně zadané úkoly, později i tvrzení, že se nelze připojit.....*“, respondentka T: „*Nedostatečná podpora ve vzdělávání ze strany rodin byla pro mě osobně tou největší bariérou, dále samozřejmě musím zmínit technické potíže a nevyhovující domácí prostředí pro výuku (nejčastěji sdílený pokoj se sourozencem atd.)*“.

V rámci intervenujících podmínek byla stanovena absence metodické podpory a špatná spolupráce s rodinou. Někteří z pedagogů tyto podmínky také kritizovali. Například respondentka A uvádí, že: „*Na začátku bylo nejhorší celá ta situace, jak se měnily pravidla a příkazy. Pak tedy všechno on-line a začaly problémy s připojením na internet. A že všechny děti neměly doma počítače, aby se mohly připojovat.*“... „*Tohle nebyla otázka sociálního znevýhodnění, to byla otázka víceméně finanční, protože ani běžné rodiny doma neměly počet PC odpovídající počtu potřebnému k on-line výuce a do toho, když rodiče byli doma na home office, bylo to složitější*“. Respondent J vnímal situaci podobně: „*Konkrétně to byla situace u žáka, u kterého se rodina vůbec nezapojila do výuky a prakticky celou dobu on-line výuky bojkotovala. Nenašel jsem způsob, jakým bych rodiče donutil k zapojení.*“ Respondentka P podotkla, že „*Nejčastější problémy byly s prvotním připojením, obsluhou PC nebo to, že někteří žáci nevlastnili PC, společný pokoj, více sourozenců zařazených do on-line výuky a měli pouze 1 zařízení.*“.

Respondentka I pak poznamenala, že: „*Strategie jsme neměli, protože jsme nic takového ani nečekali. A ono zajistit počítače nebo chytré telefony s připojením pro to množství dětí, taky kolik jich je doma a vyučování jim skoro všem začíná stejně. Taky ten zájem rodičů, on je ten zájem jejich občas úplně jinde, než aby sledovali, jestli se děti připojují k PC a co na něm dělají. A že se jich pár nepřipojilo vůbec, tak to je asi vidět, jaká pomoc byla. My jako asistentky jsme se snažily dětem aspoň trochu pomoci, že jsme jim nosily vytisklé to učení, ale stejně se nám*



*vypracované úkoly moc nevracely.*“ Respondentka A uvedla, že: *„...tedy ne všechny děti měly PC pro svoji potřebu, musely se dělit. A pak tedy, ale to později, se děti naučily trošku podvádět. Myslím jako „mě nefunguje mikrofon nebo kamera“.*

Jaké strategie byly v souvislosti se zkoumaným jevem používány? Objevovaly se snahy o empatii, která byla u dětí se sociálním znevýhodněním velice potřebná. Také se učitelé snažili o výrazně „poutavější“ formu výuky. Respondentka T tuto otázku komentovala následovně: *„Hodnocení žáků probíhalo na základě odevzdaných úkolů, ve strategii byla také zahrnuta pravidelná přímá zpětná vazba od rodičů ohledně zvládnutí učiva, byl kladen důraz na aktuální zdravotní stav jedince a individuální podmínky daného žáka a v neposlední řadě také individuální hodiny pro žáky, kteří měli s probíraným učivem problém“.* Respondent J uvedl, že: *„Hlavní strategie naší školy byla hlavně v tom ohledu, aby se co možná nejméně snížila kvalita výuky. Dále určitě co nejrychlejší dostupnost technologií pro všechny žáky. To se podařilo vyřešit celkem v krátkém časovém období“.* Škola, na které pracuje respondentka P. využívala *„Zasílání odkazů na možnost zhlédnutí videí, článků s probíranou látkou“.*

Očekávané následky předchozích aktivit byly, že by se žáci více připojovali do výuky, snažili se spolupracovat a snažili se on-line výuku nezanedbávat, tedy aby měli co nejmenší počet absencí. A také, že by se minimalizovala míra stresu z nestandardní situace, kterou by někteří ze žáků mohli eventuelně vnímat po dobu distanční výuky.

Tabulka 11 Spolupráce s rodinou (Zdroj: vlastní, 2023)

Fáze	Popis
Příčinná podmínka	nezájem rodičů, pracovní vytížení rodičů, více dětí v rodině
Jev	spolupráce s rodinou
Kontex	děti jsou doma samy, rodina nejeví zájem, nemá finanční prostředky
Intervenující podmínky	materiální či existenční problémy rodiny, rodiče nespolupracují se školou
Strategie jednání a interakce	rodina neřeší výuku, priority rodiny nejsou ve vzdělávání dětí
Následky	žák nemá šanci na kvalitní vzdělání, mezery ve vzdělání

V tabulce č. 11 jsme se věnovali otázce spolupráce s rodinou. Příčinnou podmínkou jsme zde stanovili nejen pracovní vytížení rodičů nebo ostatních rodinných příslušníků, ale i více dětí v rodině. Ne vždy je ale v rámci nespolupráce ve vztahu děti – rodiče – škola pracovní vytíženost. Zde vnímáme kontext, že zejména u dětí se sociálním znevýhodněním se často dostává do popředí buď minimální zájem rodičů o vzdělávání jejich dětí, nebo eventuelně jejich nedostatečné vzdělání. Děti pak nemají dostatečnou podporu ani pomoc, nemá je kdo podpořit, nemají dostatečnou motivaci. Intervenujícími podmínkami pak můžeme označit materiální či existenční problémy rodiny, rodiče nespolupracující se školou a rodiče, projevující nedostatečný zájem o vzdělávání svých dětí. Respondentka A k spolupráce s rodinou uvedla, že *„Tak samozřejmě, že vím, to bych asi byla špatný pedagog, kdybych neměla povědomí o „svých dětech““. Ale jak jsem řekla před chvílí, ty problémy byly napříč spektrem všech dětí, zejména tedy ze začátku. Pak se seletovali ti sociálně znevýhodnění. A to bylo pro ně špatně“*. Respondent J odpověděl, že *„Konkrétně to byla situace u žáka, u kterého se rodina vůbec nezapojila do výuky a prakticky celou dobu on-line výuky bojkotovala. Nenašel jsem způsob, jakým bych rodiče donutil k zapojení“*. Respondentka I měla zkušenosti obdobné *„To vybavení*

*v domácnostech, nedostatečné, ani pořádné připojení, ani klid na učení, někdy to bylo opravdu hodně, hodně těžké. Ono ve škole jim nastolíte režim, musí chodit včas, sedět v lavici, ale takhle na dálku...to bylo prostě hodně těžké. ..Tady to bylo takové...moc jsme viděli skutečnost, co se v rodinách odehrává, někdy to nebylo zrovna „učení podporující“ chování ze strany rodičů. Zejména u některých dětí, kde mají nedostatečné prostory, bylo to až nepříjemné. Obdobné zkušenosti popisuje respondentka T: „Nedostatečná podpora ve vzdělávání ze strany rodin byla pro mě osobně tou největší bariérou, dále samozřejmě musím zmínit technické potíže a nevyhovující domácí prostředí pro výuku (nejčastěji sdílený pokoj se sourozencem atd.)“.*

Jako strategii jednání vnímáme, že některé rodiny neřešily výuku on-line jako prioritu u svých dětí. Z čehož logicky plynou následky, že děti nemají šanci na kvalitní vzdělání a mají značné mezery ve vzdělání.

Jak se k této otázce vyjádřila respondentka A: *„Ty starší někteří pak simulovali poruchu kamery nebo mikrofonu, ale to je celkem pochopitelné. Zvlášť, pokud rodiče nebyli doma. No a pak někde trochu zmatek, takový ten rodinný, když tak sourozenci běhali, ti u PC je okřikovali, do toho je někdy napomínali rodiče, někdy začal štěkat pes, no, někdy to bylo až až.“* Respondent J měl přibližně stejné zkušenosti: *„Rychlost internetu u některých žáků problém určitě byla, ale největší problém jsem vnímal v rodinách, kde bylo více dětí na distanční výuce. Někteří žáci sdíleli svůj pokojíček s dalšími sourozenci a bylo velmi těžké přizpůsobit výuku tak, aby každý z nich měl klid na učivo. U některých naopak nebyl ani klid, ani vlastní prostor. Natož nějaká podpora ze strany rodičů. Někdy výuku rodiče prakticky rušili svými hlasitými pokyny, které občas se samotnou výukou ani nesouvisely“.* Respondentka P řekla, že vnímala problematiku nedostatečných bytových prostorů. *„Po delším čase i menší ochota spolupracovat, vnímat požadované, plnit samostatně zadané úkoly, později i tvrzení, že se nelze připojit. Podpora od rodičů byla někdy naprosto nedostatečná, což se podle sociální skladby dětí dalo předpokládat.“* Respondentka T říká, že: *„Za mě je klíčová participace rodin, aby mělo dítě bezpečné a vyhovující prostředí ke vzdělávání. Je potřeba zejména u dětí se sociálním znevýhodněním podpořit celé rodiny, aby měly dostatek informací a také kromě technického vybavení i obecné počítačové dovednosti. Aby rodiče dokázali dětem pomoci nejen se zprovozněním PC, ale i s plněním zadaných úkolů. A také aby dodrželi opravdu režim, ne, že jsme doma, tak se to až tak nemusí“.* Odpověď od respondentky I byla asi nejvíc negativní. *„No, to myslím asi ani nechcete slyšet. Někdy to bylo hodně hrozný a ani se nedivím, že ty děti mají prospěch takový, jaký mají. Rodiče se pohádali už při začátku vyučování, do toho brečeli mladší sourozenci, skoro jako groteska, pes honil kočku, ta skočila na stůl, shodila monitor, kdyby to nebylo smutné, protože se jednalo o vyučování, člověk by se i zasmál. U některých dětí se opravdu nemůžeme divit, že jim to učení moc nejde“.*

Tabulka 12 Zmatek ve výuce (Zdroj: vlastní, 2023)

Fáze	Popis
Příčinná podmínka	věk, špatné technické připojení, nedostatečná spolupráce s rodinou, systémová nepřehlednost v distanční výuce
Jev	zmatek ve výuce
Kontext	extrémní situace na kterou nebyl nikdo připraven
Intervenující podmínky	distanční forma práce, neefektivní komunikace napříč školstvím
Strategie jednání a interakce	hledání vhodné formy výuky, domácí příprava
Následky	pocit samoty, frustrace, pochybnosti o správnosti výuky

Dalším jevem, který jsme stanovili, byl zmatek ve výuce. Výsledky vidíme v tabulce č. 12. Jako příčinnou podmínku jsme stanovili věk respondentů, špatné technické připojení, nedostatečnou spolupráci s rodinou a systémovou nepřehlednost v zavedení distanční výuky. Kontextem byl fakt, že nikdo nebyl na extrémní situaci připravený, nejen řadoví zaměstnanci, ale i nejvyšší vedení včetně ministerstva. S tím samozřejmě souvisí intervenující podmínky – distanční forma výuky a v souvislosti s nečekanou závažností situace i neefektivní komunikace napříč školstvím.

Jak uvádí v rozhovoru respondentka A: „*Na začátku byla nejhorší celá ta situace, jak se měnily pravidla a příkazy. Pak tedy všechno on-line a začaly problémy s připojením na internet. A že všechny děti neměly doma počítače, aby se mohly připojovat.*“ Zároveň komentuje problémy ve výuce: „*Tak pro mě to bylo těžší než pro ty mladší kolegy. Sice nejsem úplně stará, ale přece jen jsem potřebovala někdy poradit..... A do toho ty neustálé změny, měla jsem docela nervy. A pak změny v přípravách na vyučování, to taky nebylo zrovna jednoduché.*“ Ohledně pomoci s přípravami na výuku a práci s PC se vyjádřila následovně: „*Tak mě osobně nejvíc pomohli kolegové, nejsem úplně stará, ale přece jen jsem potřebovala někdy poradit. Navíc jsme dobrý kolektiv, takže to bylo tak nějak automatické.* Respondent J odpověděl: „*Největší problém*

*jsem vnímal ohledně technického vybavení žáků a nemožnost celkové socializace. Problematiku distanční výuky konzultoval doma. „U mě konkrétně to byla rodina. Manželka je také kantorka a společně jsem se podporovali“.*

Respondentka P vnímala jako nejzávažnější „*problémy s připojením všech žáků ve třídě. Pokud mělo být přihlášeno všech 28 žáků, systém se sekal, zamrzl přenos nebo se učilo bez obrazu. Následně se řešilo rozdělením na skupiny dle jednotlivých předmětů a požadavků... Společně s kolegy jsme si předávali určité poznatky, škola pro všechny zajistila notebooky a jejich používání v domácím prostředí“.*

Problematiku nově zavedeného stylu výuky komentovala respondentka T následovně: „*Náš tým kantorů se naštěstí v této nelehké době velmi podporoval a všem nám pomohlo vzájemné sdílení tipů pro snadnější průběh výuky a množství podpůrných materiálů a odkazů pro výuku“.* A pro případné budoucí problémy podobného ražení navrhuje: „*Za mě je klíčová participace rodin, aby mělo dítě bezpečné a vyhovující prostředí ke vzdělávání. Dále si myslím, že je nutné do online podoby převést i doučování žáků tzv. „jeden na jednoho“ (ve škole, u žáka doma či v jiném vhodném prostředí), zprostředkovat dostatek výukových materiálů i v tištěných podobách a spolupráce s neziskovými organizacemi a sociálními službami“.* Respondent J má podobný názor: „*Na tomto problému pracujeme na naší škole i po pandemii. Základní kámen je dle mého názoru v osobním přístupu. Snažím se interagovat s takovými žáky i ve volném čase, ale je to časově dost náročné, a ne pokaždé je adekvátní reakce. Z uplynulých let jsem zjistil, že čím více se zapojují rodiče, tím víc se eliminuje jakýkoli problém dříve, než nastane.“* Respondentka I se vyjádřila ohledně podpory v začátcích zavádění nového stylu výuky takto: „*Popravdě, z vyšších míst ani ne. Tak mě pomáhal doma manžel, on je učitel, tak jsem i viděla, jak to jde jinde. S kolegy jsme si mohli postěžovat, vedení nás taky jakože chápalo, ale jinak tak nějak asi všechno se řešilo tak nějak na koleni, operativně. Rozhodně tedy ze začátku“.* Spolupráci s rodinou komentovala tak, že: „*Taky ten zájem rodičů, on je ten zájem jejich občas úplně jinde, než aby sledovali, jestli se děti připojují k PC a co na něm dělají. A že se jich pár nepřipojilo vůbec, tak to je asi vidět, jaká pomoc byla“.* Také negativně vnímala situaci distanční výuky u některých žáků s výrazným sociálním znevýhodněním: „*... některé děti byly docela odříznuté od kolektivu i učení.“*

Strategií jednání a interakcí bylo hledání vhodné formy výuky a domácí příprava. „*Tam, co byly problémy s připojením, těm jsme materiály tiskli a mohli si je vyzvedávat. A vracet vyplněné úkoly. Ale to bylo málo. Spíš to tak nějak vždycky vyšlo, že to nějak dopadlo.“* ... „*Já jsem konkrétně výrazné výkyvy nezaznamenal, i když to bylo chvílemi velmi náročné. Rychle jsem se přizpůsobil. Problémy jsem zaznamenal spíše u starších kantorů, kteří nemají takovou zkušenost s technologiemi, ... tato doba přinesla nové zkušenosti, výzvy, práci žáků v jiném*

*prostředí než ve školní lavici. Jako negativní stránku bych viděla méně probrané, vysvětlené látky během vyučovací hodiny, což bylo spojeno s technikou přenosu, připojení, sekání, nešel zvuk atd.“ Hodnocení žáků probíhalo na základě odevzdaných úkolů, ve strategii byla také zahrnuta pravidelná přímá zpětná vazba od rodičů ohledně zvládnutí učiva, byl kladen důraz na aktuální zdravotní stav jedince a individuální podmínky daného žáka a v neposlední řadě také individuální hodiny pro žáky, kteří měli s probíraným učivem problém...ale nedostatečná podpora ve vzdělávání ze strany rodin byla pro mě osobně tou největší bariérou“. “ .... Strategie jsme neměli, protože jsme nic takového ani nečekali. A ono zajistit počítače nebo chytré telefony s připojením pro to množství dětí, taky kolik jich je doma a vyučování začíná stejně. No, v tomhle vidím skupinu našich dětí docela hodně diskriminovanou, i když to až tak není naše vina, tak jsem to špatně snášela.*

A jaké respondenti určili následky? Pocity samoty, frustrace, pochybností o správnosti výuky. Jak říkal respondent J: „*Paušálně jsem vnímal problém hlavně v nemožnosti žáků se dostatečně socializovat*“. Respondentka A uvedla, že: „*Ale za ty roky praxe jsem zvyklá se s dětmi stýkat napřímo. Tahle nedobrovolná izolace mi fakt nedělala dobře. A do toho ty neustálé změny, měla jsem docela nervy. A pak změny v přípravách na vyučování, to taky nebylo zrovna jednoduché*“.

## 5 DISKUSE

Cílem naší práce bylo zjistit, jakým způsobem probíhalo vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním v době pandemie COVID-19. V teoretické části práce jsme objasnili termíny a pojmy, které se s tématem naší práce pojí. Stejně tak jsme se snažili popsat, jakým způsobem probíhala distanční výuka. V práci jsme se zaměřili na děti se sociálním znevýhodněním. Poukázali jsme na důležitost role učitele nejen v rámci osvojování znalostí a dovedností, ale i v rámci rozvoje duševního, fyzického i sociálního zdraví žáků.

Odpovědi na otázky z rozhovorů, které nám poskytli respondenti ze základních škol v libereckém kraji jsme porovnávali s pracemi autorů, kteří psali své závěrečné práce na podobné téma. Výběr prací k diskusi jsme stanovili pomocí klíčových slov, která jsou totožná s klíčovými slovy naší práce.

V teoretické části jsme se zabývali pojmem děti se sociálním znevýhodněním. Rozebrali jsme souvislosti, které se nejčastěji k tomuto pojmu vztahují. Hlavní z nich je materiální zázemí, které je propojené s pojmem životní podmínky.

V praktické části jsme pak analyzovali data, která jsme získali z rozhovorů s našimi respondenty. Dalším rozbohem jsme postupně dospěli ke stanovení jevů, které se v odpovědích našich respondentů objevují.

Prvním z jevů byla **neschopnost připojit se k výuce**. Jako největší problém v souvislosti s tímto jevem naši respondenti označovali nedostatečné technické vybavení. A také problémy s internetovým připojením, které významně znemožňovalo plynulé on-line vyučování, zejména ze začátku distanční výuky, kdy respondenti poukazovali na nestabilní signál. V odpovědích našich respondentů se objevovaly odpovědi ohledně technického vybavení jejich žáků (*„...protože nejeden z mých žáků má víc sourozenců a tam byl tedy velký problém, aby se všichni výuky dokázali zúčastnit. A ta druhá, tam neměli dostatečně stabilní připojení k internetu a do toho ještě sourozenci...“*), *„...tak nejvíc problémů bylo s internetovým připojením, to opravdu často a nezávisle na rodinném zázemí“*). (*... „Pak tedy všechno on-line a začaly problémy s připojením na internet. A že všechny děti neměly doma počítače, aby se mohly připojovat... to byla otázka víceméně finanční, protože ani běžné rodiny doma neměly počet PC odpovídající počtu potřebnému k on-line výuce a do toho, když rodiče byli doma na home – office, bylo to složitější“*).

**Janoušková** (2023, str. 47) ve své práci dochází k podobným závěrům. Příčinnou podmínku vidí v *„nedostatečnosti technického vybavení domácnosti, které může být zapříčiněno i větším počtem sourozenců, kteří musí techniku sdílet a také technickou gramotností rodičů, kdy si někteří z rodičů dle respondentů neuměli s technickými záležitostmi poradit“*.

**Brixiová** (2021, str.58) v odpovědích svých respondentů uvádí, že: „*No a co, my jsme jim nabídli počítač a oni ho nechtěli. Ale rodina ho nechtěla, protože nemají internet a techniku, kterou škola nabízela, nebylo možné připojit na Wi-Fi, bylo nutné použít kabel a škola nezajišťovala připojení k internetu*“. Další z jejich respondentů problémy s technickým vybavením rodin a tím pádem problémy s připojením k výuce komentovala následovně: „*Přes projekty jsme se dostali třeba k 10 notebookům, což je pro školu, kde ze 400 dětí potřebuje technické vybavení 300, opravdu málo.*“

Problémovou oblast technického připojení a vybavení komentovali respondenti nejen naši, ale i autorek, se kterými jsme výsledky našeho výzkumu porovnávali. Podotýkali, že technická náročnost on-line výuky byla pro některé z nich výrazně těžší než při běžné výuce. Přesto, že některé školy, sponzoři ze řad rodičů nebo firem pomohli rodinám se sociálním znevýhodněním tím, že jim poskytli potřebné vybavení (... „*Na naší škole to od prvního dne řešil sám ředitel a během krátké doby dokázal sehnat počítače pro studenty, kteří neměli žádnou možnost, jak se k takovému zařízení dostat. Nejsem si jistý, ale první várku PC dodal jeden z rodičů, kteří v tomto oboru podniká*“), výuka vážla na internetovém připojení, které pro některé rodiny nebylo samozřejmostí, zejména z finančních důvodů.

I respondenti **Teichmanové** (2022) komentovali tuto problematiku. Souhlasili, že častým problémem bylo technické vybavení žáků (zejména notebooky nebo stolní počítače, kvalitní internetové připojení i jeho dostačující rychlost). I u jejich respondentů se na zajištění těchto základních potřeb podílely školy, ale problém, který již řešit nemohly, bylo internetové připojení. Někteří jejich žáci pak tento velmi citelný nedostatek řešili po celou dobu distančního vzdělávání... „*Některým dětem to velmi nevyhovovalo. To znamená, že se nepřihlašovali, nekomunikovali, takže jsme řešili individuální případy, kdy jsme vlastně o třech dětech neměli moc informací*“ (Teichmanová, 2022, str.69).

S předchozím jevem souvisí jev **zmatek ve výuce**. V tomto případě jsme stanovili jako příčinnou podmínku věk respondentů, špatné technické připojení, nedostatečnou spolupráci s rodinou a systémovou nepřehlednost v zavedení distanční výuky. Samozřejmě pozitivnímu řešení vzniklé situace nepomohl fakt, že na nastalou situaci nebyl nikdo připravený, ani veřejnost, ani zodpovědní pracovníci. Některé komentáře našich respondentů toto potvrzují: „*Na začátku byla nejhorší celá ta situace, jak se měnily pravidla a příkazy. Pak tedy všechno on-line a začaly problémy s připojením na internet*“ ... „*Tak pro mě to bylo těžší než pro ty mladší kolegy. Sice umím pracovat s PC, to mi problémy nedělá ..... A do toho ty neustálé změny, měla jsem docela nervy. A pak změny v přípravách na vyučování, to taky nebylo zrovna jednoduché.*“ ... „*Tak mě osobně nejvíc pomohli kolegové, nejsem úplně stará, ale přece jen jsem potřebovala někdy poradit. Navíc jsme dobrý kolektiv, takže to bylo tak nějak automatické.*“ „*Náš tým*



*kantorů se naštěstí v této nelehké době velmi podporoval a všem nám pomohlo vzájemné sdílení tipů pro snadnější průběh výuky a množství podpůrných materiálů a odkazů pro výuku.“*

Podobné odpovědi získala ve své práci Brixiová (2021, str. 72), která píše, že „*Jedna z účastnic z řad učitelů uvedla, že zpočátku první vlny pandemie pro ni byly informace velmi zmatečné a bylo pro ni náročné vyznat se v dané situaci, ale situace se časem stabilizovala“*, a že „*z výpovědí všech účastníků vyplývá, že v přístupech a opatřeních jednotlivých škol byly značné rozdíly.“* Respondenti Teichmanové (2022, str. 63-69) podotýkali, že začátky distančního vzdělávání byly velmi náročné. Souhlasně s odpověďmi našich respondentů říkají, že na tuto situaci připraveni prakticky nebyli a začátky vnímali jako výrazně náročné: „*Jo, nebyl jsem připravený vést online výuku. Byla to pro mě nová a nová zkušenost. Pamatuji si první poradou, první hodinu. Jak to vypadalo. Prostě jsme na sebe koukali a bylo to divný.“*

... „*Tak to bylo asi pro celý náš tým jako velmi náročné, protože jsme do toho skočili hodně, hodně rychle, vlastně si myslím, že na dva týdny potom, co se to vyhlásilo tenkrát... Takže to byl mazec, velká škola...“*... „*No já bych asi jako skrz výzkum vyslal do světa tu největší překážku, to byla ta nepředvídatelnost celého vztahu. Toho, jestli to bude na týden, na měsíc, na rok. Tak to byla největší překážka.“* A stejně, jako u našich respondentů, se i u respondentů Teichmanové (2022, str. 64) ukázala vysoká úroveň kolegiality: „*A musím říct že teda jako pedagogický tým se neskutečně spojil, zdvihl, nikdo nevypadl.“*... „*Musím říct, že jako podpora kolegů a i vedení byla úžasná. Vždycky, když jsem přišel s nějakým novým nástrojem, tak přišlo i školení, jak ho používat.“*

Dalším jevem, který jsme stanovili, byla snaha učitelů o **individuální přístup k žákům** se sociálním znevýhodněním při on-line výuce. Příčinnou podmínkou byly problémy s orientací v neznámé a aktuálně vzniklé situaci. „*Na začátku bylo nejhorší celá ta situace, jak se měnily pravidla a příkazy“*... „*Ne, žádné strategie a řešení téhle situace jsme neměli, to opravdu ne. Snažili jsme se, co to šlo, ale celkem jsme byli rádi, že výuka funguje tak, jak fungovala. Bylo to stejně málo.“* Jako intervenující podmínky jsme stanovili absenci metodické podpory a zejména špatnou spolupráci s rodinami. „*Konkrétně to byla situace u žáka, u kterého se rodina vůbec nezapojila do výuky a prakticky celou dobu on-line výuky bojkotovala. Nenašel jsem způsob, jakým bych rodiče donutil k zapojení.....* „*Nedostatečná podpora ve vzdělávání ze strany rodin byla pro mě osobně tou největší bariérou.“* „*No a pak někde trochu zmatek, takový ten rodinný, když tak sourozenci běhali, ti u PC je okřikovali, do toho někdy rodiče, no, někdy to bylo až až...“*

V době distanční výuky postavení dětí se sociálním znevýhodněním ještě výrazněji vystupovalo, zejména pro horší podporu rodiny, absenci klidu na učení a technického zázemí. I zde se dají identifikovat faktory, které komunikaci učitele s dětmi negativně ovlivňují. Naše

výsledky korespondují se zjištěním Teichmanové (2022, str.66), která v analýze výsledků odpovědí jejích respondentů uvádí, že oni sami vnímali, že *„se jejich učitelské poslání s nouzovým distančním vzděláváním přeměnilo a zintenzivnilo. Bylo nutné přistupovat k žákům individuálně ve chvíli, kdy přestaly odevzdávat úkoly a přestaly spolupracovat, řešit s nimi důvody jejich počínání a pomoci jim najít řešení, či je podpořit“*

Dalším jevem, který navazuje na předchozí, byla **spolupráce s rodinou**. Zde jsme stanovili příčinnou podmínku neefektivní spolupráce s rodiči nebo rodinnými příslušníky jejich pracovní vytíženost. Ne vždy je to ale největší problém. Zejména totiž u žáků se sociálním znevýhodněním není pracovní vytíženost rodičů tím hlavním blokem. Rodiče totiž některých případech nemají dostatečné vzdělání anebo mají minimální zájem o vzdělávání svých dětí, takže ty pak nemají potřebnou podporu pro učení, takže s tím souvisí riziko vzniku toho, že děti nemají šanci na kvalitní vzdělání a mají značné mezery ve vzdělání.

*„Pak se selektovali ti sociálně znevýhodnění. A to bylo pro ně špatně.“ ... „Konkrétně to byla situace u žáka, u kterého se rodina vůbec nezapojila do výuky a prakticky celou dobu on-line výuky bojkotovala. Nenašel jsem způsob, jakým bych rodiče donutil k zapojení.“ ... „Ono ve škole jim nastolíte režim, musí chodit včas, sedět v lavici, ale takhle na dálku...to bylo prostě hodně těžké. ..Tady to bylo takové...moc jsme viděli skutečnost, co se v rodinách odehrává, někdy to nebylo zrovna „učení podporující“ chování ze strany rodičů. Zejména u některých dětí, kde mají nedostatečné prostory, bylo to až nepřijemné“ ... „Nedostatečná podpora ve vzdělávání ze strany rodin byla pro mě osobně tou největší bariérou, dále samozřejmě musím zmínit technické potíže a nevyhovující domácí prostředí pro výuku.“ ... „Taky ten zájem rodičů, on je ten zájem jejich občas úplně jinde, než aby sledovali, jestli se děti připojují k PC a co na něm dělají. A že se jich pár nepřipojilo vůbec, tak to je asi vidět, jaká pomoc byla“.*

*„U některých naopak nebyl ani klid, ani vlastní prostor. Natož nějaká podpora ze strany rodičů. Někdy výuku rodiče prakticky rušili svými hlasitými pokyny, které občas se samotnou výukou ani nesouvisely“.*

Schönová (2022) ve své práci píše, že její respondenti nejvíce kritizovali komunikaci, a to nejen s vedením školy, ale i s ostatními pedagogy. Také s některými rodinami žáků komunikace nebyla příliš efektivní. Uvádí také, že vliv na průběh distanční výuky měl osobní přístup jedinců, ať se jednalo o pedagogy, jejich asistenty, žáky i jejich zákonné zástupce... *„jiný respondent spatřoval slabší výsledky jako důsledek práce z domova, kde v rodině schází zájem o jakoukoli činnost či plnění úkolů (Schönová,2022, str.50).*

Janoušková (2023) komentuje výsledky odpovědí svých respondentů, kdy uvádí, že děti jsou často samotné doma, bez podpory pro plnění školních povinností, nejsou motivované. Stejně komentuje rodiče (str. 78) ... *„zanepřázdňenost rodičů, kteří často řeší materiální a*

*mnohdy až existenční problémy a výuka jde tak stranou a není prioritou. Vyskytuje se zde nižší spolupráce s rodinou a nižší zájem o výuku a výsledky dítěte, kdy zodpovědnost přenechávají ve větší míře na škole samotné.“*

Podobně odpovídali i naši respondenti: *„Za mě je klíčová participace rodin, aby mělo dítě bezpečné a vyhovující prostředí ke vzdělávání. Je potřeba zejména u dětí se sociálním znevýhodněním podpořit celé rodiny, aby měly dostatek informací a také kromě technického vybavení i obecné počítačové dovednosti. Aby rodiče dokázali dětem pomoci nejen se zprovozněním PC, ale i s plněním zadaných úkolů“*.

A naštěstí jen jedna negativní odpověď naší respondentky poukazuje, jak také někdy může rodinné zázemí vypadat: *„No, to myslím asi ani nechcete slyšet. Někdy to bylo hodně hrozný a ani se nedivím, že ty děti mají prospěch takový, jaký mají. Rodiče se pohádali už při začátku vyučování, do toho brečeli mladší sourozenci, skoro jako groteska, pes honil kočku, ta skočila na stůl, shodila monitor, kdyby to nebylo smutné, protože se jednalo o vyučování, člověk by se i zasmál. U některých dětí se opravdu nemůžeme divit, že jim to učení moc nejde,“*

Cílem naší práce bylo zjistit, jestli sociální znevýhodnění dětí ovlivnilo jejich kooperaci při distanční výuce. Jaké problémy řešili učitelé, eventuálně jejich asistenti, kteří děti se sociálním znevýhodněním ve své třídě mají. Zjistili jsme, že nejčastější jevy, které se vyskytovaly, byla neschopnost dětí připojit se k on-line výuce, zmatek ve výuce, dále možnost učitelů o individuální přístup k žákovi a o spolupráci s rodinou. Výsledky naší práce jsou velmi podobné výsledkům autorů, kteří se podobnou tematikou zabývali. Můžeme tedy konstatovat, že problematika distanční výuky a on-line vyučování se postupně přes počáteční výrazné problémy ukázala jako funkční pro většinu dětí. Pro žáky se sociálním znevýhodněním se naopak ukázala jako problematická, vzhledem k podmínkám, které souvisí s jejich sociální situací.

## 6 ZÁVĚR

V teoretické části práce jsem se zaměřila na pojmy sociálně znevýhodnění žáci. Dále pak jsem se věnovala možnostem jejich podpory při vzdělávání, a nakonec jsem se zaměřila na distanční výuku v době pandemie COVID 19. V empirické části jsem pak pomocí otevřeného kódování stanovila specifické kódy, díky kterým jsem z rozhovorů s respondenty vytěžila relevantní informace, které jsem pak využila při porovnávání výsledků rozhovorů. Snažila jsem se zjistit, jestli sociální znevýhodnění dětí mělo vliv na jejich spolupráci při online výuce, jaké nejčastější a nejzávažnější problémy vnímali učitelé a jejich asistenti a jak problémy řešili oni, nebo jejich vedení. Zjistila jsem, že nejčastější jevy, které se vyskytovaly, byla neschopnost dětí připojit se k on-line výuce, zmatek ve výuce, dále možnost učitelů o individuální přístup k žákovi a o spolupráci s rodinou.

Přesto, že jsem do svého výzkumného šetření zahrnula jen malý vzorek respondentů a výsledky se dají obtížněji zobecnit, porovnání s výsledky prací autorů, kteří se tomuto tématu věnovali přede mnou ukazují, že i přes menší počet respondentům docházíme ke stejným závěrům.

## 7 LITERATURA

BITTMANNOVÁ, L. 2019. *Speciálně pedagogické minimum pro učitele: co dělat, když do třídy přijde žák se speciálními vzdělávacími potřebami*. Praha: Pasparta, 2019. ISBN 978-80-88290-14-8.

BLAŽKOVÁ, E. *Specifika školního vzdělávání dětí ze sociálně znevýhodněného prostředí* [online]. Brno, 2021 [cit. 2023-06-03]. Dostupné z: <https://theses.cz/id/ygkco5/>. Bakalářská práce. Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta. Vedoucí práce Mgr. Dušan Klapko, Ph.D.

BOŘKOVCOVÁ a kol., 2013. *Mají na to. Jak podpořit sociálně znevýhodněné děti na ZŠ* [online]. Člověk v tísni, o.p.s., Programy sociální integrace. Projekt: 1.1.2011 – 30.4.2013. [cit. 18.5.2023]. Dostupné z: [http://www.majinato.cz/majinato\\_web.pdf](http://www.majinato.cz/majinato_web.pdf)

BRIXIOVÁ, A. *Dopady pandemie Covid-19 na vzdělávání žáků ze sociálně znevýhodněného prostředí* [online]. Olomouc, 2021 [cit. 2023-06-11]. Dostupné z: <https://theses.cz/...fs/>. Bakalářská práce. Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta. Vedoucí práce Mgr. Kristýna Krahulcová, Ph.D.

ČEPELÁKOVÁ, T. 2022. *Distanční výuka v primární škole během pandemie nemoci covid-19: případová studie* [online]. Brno, 2022 [cit. 2023-05-25]. Dostupné z: <https://theses.cz/id/xj47zy/>. Diplomová práce. Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta. Vedoucí práce doc. Mgr. Petr Najvar, Ph.D.

ČOSIV, 2020. *Distanční vzdělávání u žáků se sociálním znevýhodněním*. [online] Česká odborná společnost pro inkluzivní vzdělávání [Cit. 2023-05-23]. Dostupné z: [Distanční vzdělávání u žáků se sociálním znevýhodněním | ČOSIV \(cosiv.cz\)](https://www.cosiv.cz/)

ČŠI, Česká školní inspekce. 2021. *Distanční vzdělávání rok od nástupu pandemie*. INFO, 2021. [online]. [cit. 2023-06-11]. Dostupné z: [TZ\\_Distancni-vzdelavani-v-ZS-a-SS\\_brezen-2021.pdf \(csicr.cz\)](https://www.csicr.cz/TZ_Distancni-vzdelavani-v-ZS-a-SS_brezen-2021.pdf)

FELCMANOVÁ, L. a kol. 2015. *Metodika ke katalogu podpůrných opatření: k dílčí části pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu sociálního znevýhodnění*. 1. vyd. Univerzita

Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4692-9 (elektronická verze) [katalog-szn.pdf \(upol.cz\)](#)

GULOVÁ, L., ŠÍP, R. 2013. *Výzkumné metody v pedagogické praxi*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, a.s., 2013. 245 s. ISBN 978-80-247-4368-4.

GULOVÁ, M. 2021. *Zkušenost žáků se sociálním znevýhodněním s distanční výukou během pandemie Covid-19* [online]. Brno, 2021 [cit. 2023-05-14]. Dostupné z: [https://is.muni.cz/th/k7xlk/DP\\_Hojsakova\\_final.pdf](https://is.muni.cz/th/k7xlk/DP_Hojsakova_final.pdf). Diplomová práce. Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta. Vedoucí práce doc. Mgr. Dušan Klapko, Ph.D.

HANUSOVÁ, K. 2022. *Dítě ohrožené sociálním znevýhodněním* [online]. Hradec Králové, 2022 [cit. 2023-05-28]. Dostupné z: <https://theses.cz/id/jh32pu/>. Bakalářská práce. Univerzita Hradec Králové, Filozofická fakulta. Vedoucí práce PhDr. Daniela Květenská, Ph.D.

HOJSÁKOVÁ, M. 2021. *Zkušenost žáků se sociálním znevýhodněním s distanční výukou během pandemie Covid-19* [online]. Brno, 2021 [cit. 2023-05-14]. Dostupné z: [https://is.muni.cz/th/k7xlk/DP\\_Hojsakova\\_final.pdf](https://is.muni.cz/th/k7xlk/DP_Hojsakova_final.pdf). Diplomová práce. Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta. Vedoucí práce doc. Mgr. Dušan Klapko, Ph.D.

CHRSTOŠOVÁ, V. *Problematika vzdělávání dětí ze sociálně znevýhodněného prostředí* [online]. České Budějovice, 2022 [cit. 2023-05-28]. Dostupné z: <https://theses.cz/id/c012zt/>. Bakalářská práce. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Pedagogická fakulta. Vedoucí práce Mgr. Lukáš Laibrť.

KOHOUT-DIAZ, M., BITTNEROVÁ, D., & LEVÍNSKÁ, M. 2018. Limity inkluze ve vzdělávání romských dětí v České republice: boj o identitu žáka. *Pedagogická orientace*, 28(2), s. 241. doi:<https://doi.org/10.5817/PedOr2018-2-235>

KOPEČKOVÁ, O. *Možnosti vzdělávání národnostních menšin v ČR a ve Švédsku* [online]. Olomouc, 2014 [cit. 2023-08-13]. Dostupné z: <https://theses.cz/id/dz8syi/>. Diplomová práce. Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta. Vedoucí práce Mgr. Alena Vavrdová, Ph.D.

KRYSKA, D. 2015. Používání menšinových jazyků v České republice – úřední styk a vícejazyčné názvy. *Acta Universitatis Carolinae Iuridica*, roč. 4, 2015, s. 45-46 ISSN 0323-0619.

LAUB, M. *Vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků* [online]. Brno, 2021 [cit. 2023-06-01]. Dostupné z: <https://theses.cz/id/ajxt2s/>. Diplomová práce. Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta. Vedoucí práce Mgr. Radek Pospíšil, Ph.D.

MICHALÍK, J., BASLEROVÁ, P., FELCMANOVÁ, L. a kol. 2015. *Katalog podpůrných opatření*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2013. 219 s. ISBN 978-80-244-4654-7. MŠMT, 2021. *Zpráva z mimořádného šetření MŠMT k distanční výuce žáků v základním vzdělávání*. [online] MŠMT [Cit. 2023-05-30]. Dostupné z: [Zpráva z mimořádného šetření MŠMT k distanční výuce žáků v základním vzdělávání \(1\).pdf](#)

NĚMEC, Z. 2019. *Vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním*. Praha: Verlag Dashöfer. ISBN 978-80-87963-84-5.

NĚMEC, Z. 2023. *Identifikace žáků se sociálním znevýhodněním v základní škole*. Praha: Národní pedagogický institut České republiky. ISBN 978-80-7578-129-1.

OLŠOVSKÁ, K. *Uplatnění podpůrných opatření u dětí se sociálním znevýhodněním v mladším školním věku* [online]. Olomouc, 2020 [cit. 2023-06-11]. Dostupné z: <https://theses.cz/id/upayye/>. Bakalářská práce. Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta. Vedoucí práce Mgr. Petra Jurkovičová, Ph.D.

PANCÍŘ, T. 2012. *Dopady distanční výuky nebudou u všech stejné. Závisí na osobnosti žáka i typu studia, tvrdí ekonom* [online]. Český rozhlas [cit. 2023-06-18]. Dostupné z: [Dopady distanční výuky nebudou u všech stejné. Závisí na osobnosti žáka i typu studia, tvrdí ekonom | Radiožurnál \(rozhlas.cz\)](#)

PAQ RESEARCH a Kalibro Projekt s.r.o. 2021. *Zkušenosti českých učitelů s distanční výukou*. [online]. Projekt pro organizaci Učitel Naživo s.r.o. [cit. 2023-06-11]. Dostupné z: [Prezentace aplikace PowerPoint \(ucitelnazivo.cz\)](#)

PLAGA, R. 2021. *Naše děti jsou nejdéle v Evropě doma*. [online] Týden v politice [Cit. 2023-05-24]. Dostupné z: [Robert Plaga: „Naše děti jsou nejdéle v Evropě doma.“ — Demagog.cz](#)

RACEK, J. SOLAŘOVÁ, H., SVOBODOVÁ, A. 2014. *Výhodnocování potřeb dětí Praktický průvodce*. 1 .vyd. Praha: Lumos Foundation. 29 s. ISBN 978-80-260-5521-1.

ŘIHÁČEK, T., ČERMÁK, I., HYTYCH, R. 2013. *Kvalitativní analýza textů: čtyři přístupy*. Brno: Masarykova univerzita, 2013. ISBN isbn978-80-210-6382-2.

SEIFERT, M., NESLÁDEK, M., MOUCHOVÁ, D. a kol. 2019. *Vzdělávání dětí se sociálním znevýhodněním v základní škole*. [online]. Praha: Národní ústav pro vzdělávání. [cit. 5.5.2023]. Dostupné z:

[http://archiv-nuv.npi.cz/uploads/KIPR/Vystupy\\_z\\_klicovych\\_aktivit/KA\\_5/Komparacni\\_studie\\_Vzdelavani\\_deti\\_se\\_socialnim\\_znevychodnenim\\_v\\_zakladni\\_skole.pdf](http://archiv-nuv.npi.cz/uploads/KIPR/Vystupy_z_klicovych_aktivit/KA_5/Komparacni_studie_Vzdelavani_deti_se_socialnim_znevychodnenim_v_zakladni_skole.pdf)

SCHLEICHER, A. 2020. *The impact of COVID-19 on education – Insights from Education at a Glance 2020*. [online] OECD 2020 [Cit. 2023-06-02]. Dostupné z: [the-impact-of-covid-19-on-education-insights-education-at-a-glance-2020.pdf \(oecd.org\)](#)

SCHÖNOVÁ, K. *Práce asistenta pedagoga na základní škole v období pandemie COVID-19* [online]. Hradec Králové, 2022 [cit. 2023-08-10]. Dostupné z: <https://theses.cz/id/shlt9g/>. Bakalářská práce. Univerzita Hradec Králové, Pedagogická fakulta. Vedoucí práce Olga Válková Tarasova.

SLOWÍK, J. 2022. *Inkluzivní speciální pedagogika*. Praha: Grada, 2022. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-271-3010-8.

STRAUSS, Anselm L., CORBIN, J. 1999. *Základy kvalitativního výzkumu: postupy a techniky metody zakotvené teorie*. Brno: Sdružení Podané ruce, 1999. SCAN. ISBN 80-85834-60-X.

ŠOTOLOVÁ, K. *Období distanční výuky během pandemie COVID-19 a jeho vliv na životní styl žáků 1. stupně ZŠ* [online]. Brno, 2022 [cit. 2023-05-28]. Dostupné z: <https://theses.cz/id/vt9ata/>. Diplomová práce. Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta. Vedoucí práce PhDr. Mgr. Leona Mužíková, Ph.D.



ŠVARÍČEK, R., ŠEĐOVÁ, K. 2014. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0644-6.

TEICHMANOVÁ, M. *Nouzové distanční vzdělávání na druhém stupni základních škol inovativního typu v ČR během pandemie Covid-19* [online]. Brno, 2022 [cit. 2023-08-13]. Dostupné z: <https://is.muni.cz/th/dseyd/>. Diplomová práce. Masarykova univerzita, Filozofická fakulta. Vedoucí práce Pavlína MAZÁČOVÁ.

TITĚROVÁ, K. a kol. 2021. *Strategické cíle pro jazykovou přípravu a rovné příležitosti pro roky 2021–2022* [online] META, o. p. s [Cit. 2023-05-11]. Dostupné z: [Sestava 1 \(meta-ops.eu\)](https://meta-ops.eu)

Usnesení vlády č. 1214. *Zpráva o stavu romské menšiny v České republice za rok 2020*. [online] Vláda ČR [Cit. 2023-08-10]. Dostupné z: <https://www.vlada.cz/cz/ppov/zalezitosti-romske-komunity/aktuality/zprava-o-stavu-romske-mensiny-v-ceske-republice-za-rok-2020-192596/>

Zákon č. 273/2001 Sb., o právech příslušníků národnostních menšin a o změně některých zákonů [online] Zákony pro lidi [Cit. 2023-06-17]. Dostupné z: [273/2001 Sb. Zákon o právech příslušníků národnostních menšin \(zakonyprolidi.cz\)](https://zakonyprolidi.cz)

Zákona č. 561/2004 Sb., Zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) [online] Zákony pro lidi [Cit. 2023-06-17]. Dostupné z: [561/2004 Sb. Školský zákon \(zakonyprolidi.cz\)](https://zakonyprolidi.cz)

ZILCHER, L., SVOBODA, Z. 2019. *Inkluzivní vzdělávání: efektivní vzdělávání všech žáků*. Praha: Grada, 2019. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-271-0789-6.

ZÍKOVÁ, T. 2011. *Bedekr sociálním znevýhodněním pro učitele základní školy*. Plzeň: Západočeská univerzita, 2011. ISBN 978-80-261-0053-9.

ZVÍROTSKÝ, M. 2020. *Sebevýchova: teorie a praxe pedagogického ovlivňování sebe sama*. Praha: Grada, 2020. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-271-2425-1.

ZORMANOVÁ, L. 2021. *Distanční výuka pohledem učitelů, rodičů a žáků*. Metodický portál: Články [online]. 04. 11. 2021, [cit. 2023-06-11]. Dostupný z WWW: <https://clanky.rvp.cz/clanek/22968/DISTANCNI-VYUKA-POHLEDEM-UCITELU-RODICU-A-ZAKU.html>. ISSN 1802-4785.

## **8 SEZNAM PŘÍLOH**

**Příloha č. 1 Otázky polostrukturovaného rozhovoru**

1. Pokud si vybavíte distanční výuku a on-line vyučování, vybavíte si obecně nějaké problémy, které se nejčastěji vyskytovaly?
2. Vztahovaly se paušálně na všechny žáky, nebo jen na jednotlivce
3. Víte, kteří vaši žáci jsou sociálně znevýhodnění? Pokud ne, vnímali jste problémy více dětí při on-line výuce?
4. Jaké byly nejčastější problematické situace, kterých jste byli svědky, mohli byste ji popsat?
5. Jak jste vnímali vliv distanční výuky na výkon vaší práce?
6. Většina učitelů zná své žáky s jejich zázemím. Když se školy zavřely a výuka se přesunula na distanční formu, uvažovali jste o tom, že možná některé děti nebudou mít možnost účastnit se výuky?
7. Měli jste nějaké strategie, které by dětem pomohly v rámci distanční výuky při absolvování vyučovacích hodin?
8. Jaké největší bariéry jste vnímali při on-line vyučování ( sdílený pokoj, špatné nebo pomalé připojení, prostředí pro dítě v průběhu výuky apod).
9. Měli jste někoho, kdo vám pomáhal, nebo vás podpořil?
10. Byl v té době někdo, kdo by pomohl dětem se sociálním znevýhodněním?
11. Máte nějaký nápad, jak eliminovat problémy dětí se sociálním znevýhodněním pro případ dalšího výskytu on-line výuky?